



## MESTRADO EM TEMAS DE PSICOLOGIA

Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A RELAÇÃO DA IMPREVISIBILIDADE DO MERCADO DE  
TRABALHO NA FORMAÇÃO DE NOVAS COMPETÊNCIAS:  
REPRESENTAÇÕES EM ADULTOS DESEMPREGADOS**

Paula Maria dos Santos Gonçalves Monteiro

Dissertação para obtenção de Grau de Mestre em Temas de Psicologia, na área de especialização de Psicologia da Formação Profissional e Aprendizagem ao Longo da Vida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra.

## Resumo

**Introdução:** A imprevisibilidade do mercado de trabalho traduz-se, no atual contexto, entre outros aspetos, por uma retórica instalada sobre as competências transversais e de empregabilidade. Discutimos a diversidade de significados e usos em torno do polémico termo «competências» como principal jargão dos discursos sobre o mercado de trabalho. Tentámos mostrar que esta persistente retórica produz, simultaneamente, uma cultura organizacional dominante sobre um repertório de competências, amplo e diversificado, embora fragmentário, como condição para a manutenção das condições de uma empregabilidade do indivíduo (aqui, o adulto desempregado) e como forma de ladear o fenómeno do desemprego, que se normalizou, naturalizou e individualizou com a crise do mercado de trabalho.

**Objetivos:** Procurou-se explorar a expressão do pensamento de adultos desempregados sobre as competências transversais, num tempo de incertezas e de imprevisibilidade permanentes, que cada vez mais, condiciona os percursos de trabalho. Para o efeito, efetuámos a avaliação das perceções do adulto desempregado sobre a importância atribuída pelo mercado de trabalho às competências transversais, bem como as convergências e/ou as divergências nas perceções que os adultos desempregados têm sobre as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho por comparação com a valorização atribuída por si pessoalmente.

**Metodologia:** Através de um estudo exploratório e de uma metodologia quantitativa, avaliou-se as versões representacionais de 274 sujeitos, amostra constituída por adultos desempregados, entre os 18 e os 65 anos, maioritariamente mulheres (61,3%). Fez-se uso do instrumento de Evers, Rush e Berdrow (1998), composto por 36 itens, com o objetivo de avaliar as competências transversais quanto a essas valorizações.

**Resultados e conclusão:** Os resultados revelam que, para a esmagadora maioria das variáveis dependentes, não encontramos diferenças estatisticamente significativas em função dos subgrupos formados pelas variáveis macrossistémicas e situacionais; verificam-se exceções residuais e pouco expressivas nas diferenças encontradas. Há convergência, em ambas as perceções dos adultos desempregados nas competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho e por si próprios, pessoalmente. Os resultados permitem a interpretação segundo a qual estas hegemonias discursivas sobre as competências transversais, como pré-requisitos do mercado de trabalho, fazem uma unanimidade social eficaz. Dito de outro modo, a retórica das competências transversais e de empregabilidade tem-se mostrado um dispositivo efetivo de controle social e aparenta estar interiorizada nos que procuram emprego, podendo, aqui, denunciar a existência de uma tendência massificadora para uma forma de pensamento único.

**Palavras-chave:** competências transversais e de empregabilidade; representações sociais; adultos desempregados.

## **Abstract**

The relation of the labour market unpredictability in the formation of new skills: representation in unemployed adults

**Introduction:** The unpredictability of the labour market is reflected in the current context, inter alia, by an installed rhetoric about soft skills and employability. The diversity of meanings uses around the controversial term 'skill' as main jargon of speeches on the labour market was discussed. It was tried to show that this persistent rhetoric produces both a dominant organizational culture on a skills repertoire, broad and diversified, although fragmentary, as a condition for maintaining the conditions of employment of the individual (here, the unemployed adult) and as a way of flanking the phenomenon of unemployment, which is normalized, naturalized and individualized with the labour market crisis.

**Aims:** It was sought to explore the expression of thought of unemployed adults on soft skills, at a time of uncertainty and permanent unpredictability, which increasingly affects the paths of work. For this purpose, the assessment of perceptions of the unemployed adult on the importance assigned by the labour market to soft skills, as well as the convergences and/or divergences in perceptions that unemployed adults have about the soft skills most valued by the labour market by comparison with the value assigned by itself was made.

**Methodology:** Through an exploratory study and a quantitative methodology, the representational versions of 274 subjects, sample set of unemployed adults, between 18 and 65, mostly women (61.3%), was evaluated. It was made use of Evers, Rush and Berdrow instrument (1998), composed by 36 items, in order to assess soft skills to these valuations.

**Results and conclusion:** The results showed that for the overwhelming majority of the dependent variables, no statistically significant differences among subgroups formed by macro systemic and situational factors were found; residual and insignificant exceptions in the differences found were verified. There is convergence in both perceptions of adults unemployed in the soft skills most valued by the labour market and by themselves. The results support the interpretation whereby these discursive hegemony on soft skills, as prerequisites of the labour market, make an effective social unanimously. In other words, the rhetoric of soft skills and employability has proven to be an effective device of social control and appears to be internalized in the subjects seeking for employment and may, here, report the existence of a massif tendency to a single thought form.

**Key-words:** employability and soft skills; social representations; unemployed adults.

## Résumé

La relation de l'imprévisibilité du marché de travail dans la formation de nouvelles compétences:  
la représentation chez les adultes chômeurs

**Introduction:** L'imprévisibilité du marché de travail se traduit, dans le contexte actuel, parmi d'autres aspects, par une rhétorique installée sur les compétences transversales et sur l'employabilité. Nous avons discuté sur la diversité des significations employées autour du terme controversé «compétences» comme principale jargon des discours sur le marché du travail. Nous avons essayé de montrer que cette rhétorique persistante produit, à la fois, une culture organisationnelle dominante sur un répertoire de compétences, élargies et diversifiées, bien que partielle, comme condition pour maintenir les conditions d'emploi de l'individu (ici, les adultes au chômage) et comme forme de flanquer le phénomène du chômage, qui s'est normalisé, naturalisé et individualisé avec la crise du marché de travail.

**Objectifs:** Nous avons cherché à explorer l'expression de la pensée des chômeurs adultes sur les compétences transversales, à un moment d'incertitudes et d'imprévisibilité permanente, qui, de plus en plus, touche les sentiers du travail. À cette fin, nous avons fait l'évaluation des perceptions du chômeur adulte sur l'importance que le marché du travail attribue aux compétences transversales, ainsi que les similitudes et / ou différences dans les perceptions que les adultes chômeurs ont sur les compétences transversales les plus appréciées par le marché du travail par comparaison à la valeur qu'ils attribuent personnellement.

**Méthodologie:** Grâce à une étude exploratoire et à une méthodologie quantitative, nous avons évalué les versions de représentation de 274 sujets, échantillon constitué par des adultes chômeurs, ayant entre 18 et 65 ans, en majorité des femmes (61,3%). Nous avons utilisé l'instrument de Evers, Rush et Berdrow (1998), composé de 36 éléments, afin d'évaluer les compétences transversales en ce qui concerne ces valorisations.

**Résultats et conclusion:** Les résultats montrent que, pour l'écrasante majorité des variables dépendantes, nous n'avons trouvé aucune différence statistiquement significative entre les sous-groupes formés par les variables macros systémiques et situationnelles; nous avons vérifié de petites exceptions peu notables dans les différences constatées. Il y a une convergence dans les perceptions des chômeurs adultes dans les compétences transversales les plus appréciées par le marché du travail et par eux personnellement. Les résultats confirment l'interprétation selon laquelle ces hégémonies discursive sur les compétences transversales, comme conditions préalables du marché de travail, font une unanimité social efficace. En d'autres mots, la rhétorique de compétences transversales et de l'employabilité s'est avéré être un dispositif efficace de contrôle social et semble être intériorisé dans ceux qui recherchent un emploi, en pouvant, ici, signaler l'existence d'une tendance de masse pour une forme de pensée unique.

**Mots-clés:** Compétences transversales et l'employabilité; représentations sociales; les adultes chômeurs.

## Agradecimentos

A realização desta dissertação de mestrado foi um processo complexo, *não-familiar*, solitário, mais demorado do que inicialmente expectava, mas ao mesmo tempo percebido como positivamente motivante. Existirão muitos modos de pensar e representar o sentimento de gratidão, mas deixo a todos aqueles que foram o meu apoio, ao longo deste percurso, palavras sinceras de agradecimento.

Ao meu Orientador e Professor Joaquim Luís Coimbra pela orientação científica *ancorada* em domínios de competência, conhecimento, crítica, experiência e discussões, profundas, de carácter teórico e metodológico para a produção deste trabalho, bem como pelas leituras aconselhadas e pelo seu acompanhamento incentivador, desde o momento inicial de definição do meu tema.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, nas figuras de todos os meus estimados Professores do Curso de Mestrado em Temas de Psicologia, pela qualidade das suas prestações, dedicação, disponibilidade e pela ajuda na *objetivação* do meu projeto de investigação, que no início parecia *abstrato*, e se torna presentemente *concreto* nesta redação dissertativa.

Um agradecimento especial à Professora Ana Martins pela dedicação, por me acompanhar no percurso da análise dos dados recolhidos e das suas valiosas orientações estatísticas.

Ao estimado Professor Carlos Gonçalves, pelas suas palavras de apoio e incentivo nos momentos mais trabalhosos desta investigação, bem como pelo esclarecimento de algumas dúvidas que me assomaram ao longo desta caminhada.

Ao estimado Professor João Caramelo, que sempre acreditou em mim, e me incentivou a seguir este meu sonho – obter a especialização na área de *Psicologia da Formação Profissional e Aprendizagem Ao Longo da Vida* - motivada por uma paixão: projetos de educação e formação de adultos.

Ao Telmo, meu marido, ao Miguel, meu enteado e à Joana Maria, minha filha, que sempre me mostraram o verdadeiro sentido das palavras “incentivo”, “compreensão” e “carinho”, em que muitas das vezes me remetia para um estado de menor consciência sobre tudo o que já estava «feito» e não dramatizar por tudo aquilo que ainda faltava fazer.

Aos meus queridos pais, José e Cremilde, pelo entusiasmo e tranquilidade que me transmitiram, pela ajuda na reinterpretação de todas as minhas dificuldades sentidas e acontecimentos independentes do desejo pessoal de concretizar o presente resultado final que é esta dissertação.

Aos verdadeiros amigos e “companheiros” do curso que fiz e que jamais irei esquecer, pelo convívio quase que diário, tanto nos momentos de aula, de estudo na biblioteca da nossa Faculdade, como nas pausas para café, sendo ouvintes atentos não só nos momentos de descontração, mas principalmente nos momentos em que o desânimo, incerteza e insegurança me desesperançava.

À Professora Doutora Magda Rocha pela disponibilidade na cedência e partilha de recursos metodológicos/ escalas de avaliação de competências básicas, em trabalhos de âmbito científico anteriormente desenvolvidos por si.

Às Técnicas Responsáveis pelos Gabinetes de Inserção Profissional (GIP), pelas respostas céleres ao meu pedido de colaboração e que me auxiliaram na recolha da amostra para a concretização desta investigação.

Esta dissertação é uma *nova realidade* que valeu a pena.

Obrigada por tudo.

## Lista de Abreviatura

<b>AFE</b>	Análise fatorial exploratória
<b>BTS</b>	Teste de esfericidade de Bartlett
<b>cf.</b>	Conferir ou confira
<b>ECT</b>	Escala de Competências Transversais
<b>e.g.</b>	“ <i>exempli gratia</i> ” que significa “por exemplo”
<b>et al.</b>	“ <i>and others</i> ” que significa “e outros”
<b>EU</b>	União Europeia
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>GIP</b>	Gabinete de Inserção Profissional
<b>(H;M)</b>	Homem; Mulher
<b>i.e.,</b>	“ <i>id est</i> ” que significa “isto é”
<b>IEFP</b>	Instituto do Emprego e Formação Profissional
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estatística
<b>IRS</b>	Imposto sobre Rendimentos Singulares
<b>KMO</b>	Teste de Kaiser-Meyer-Olkin
<b>KW</b>	Teste de Kruskal-Wallis
<b>N</b>	Amostra total
<b>n</b>	Número de subgrupos da amostra
<b>RVCC</b>	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
<b>SPSS</b>	<i>Statistical Package for the Social Sciencies</i>
<b>vd.</b>	“ <i>vide</i> ” que significa “ver” ou “verificar”



## Índice de anexos

Anexo 1. Escala de competências transversais (Parte I)

Anexo 2. Questionário macrossistémico e situacional (Parte II)

Anexo 3. Categorias e itens organizados na escala (ECT), com base na versão original de Evers et al. (1998); e na versão portuguesa por Rocha et al. (2008).

Anexo 4. *Scree Plot* com os fatores identificados da Escala (ECT). Figura 2.

Anexo 5. Análise dos componentes principais (solução final). Tabela 6.

Anexo 6. *Alpha de Cronbach* dos itens da Escala (ECT). Tabela 7.

Anexo 7. Histograma da média mais elevada da escala de resposta. Figura 6.

Anexo 8. Histograma da média mais baixa da escala de resposta. Figura 7.

## Índice de ilustrações

Figura 1. Desenho do estudo exploratório e respetivas variáveis	Pág. 55
Figura 2. Variáveis independentes para a caracterização-amostra	Pág. 58
Figura 3. <i>Scree Plot</i> com os fatores identificados da Escala (ECT)	Anexo 4
Figura 4. Ilustração dos resultados da hipótese 1	Pág. 73
Figura 5. Convergência média entre as competências transversais mais valorizadas	Pág. 76
Figura 6. Histograma da média mais elevada da escala de resposta	Anexo 7
Figura 7. Histograma da média mais baixa da escala de resposta	Anexo 8

## Índice de tabelas

Tabela 1. Distribuição da amostra por género e idade	Pág.52
Tabela 2. Distribuição da amostra por nível de escolaridade	Pág.53
Tabela 3. Distribuição da amostra por estatuto face ao desemprego	Pág.53
Tabela 4. Distribuição da amostra por nível de escolaridade e tempo de desemprego	Pág.53
Tabela 5. Distribuição da amostra por estatuto face ao desemprego e nível sociocultural	Pág.54
Tabela 6. Análise dos componentes principais (solução final com um total de 13 itens eliminados).	Anexo 5
Tabela 7. <i>Alpha de Cronbach</i> dos itens da Escala (ECT).	Anexo 6
Tabela 8. Comparação de géneros (teste H de Kruskal-Wallis) nos itens da ECT	Pág. 65
Tabela 9. Comparação de grupos etários (teste H de Kruskal-Wallis) nos itens da ECT	Pág.66
Tabela 10. Comparação entre grupos, por faixa etária (teste U de Mann-Whitney)	Pág.66
Tabela 11. Comparação de níveis de escolaridade (teste H de Kruskal-Wallis) nos itens da ECT	Pág.67
Tabela 12. Comparação entre grupos, por níveis de escolaridade (teste U de Mann-Whitney)	Pág.68
Tabela 13. Comparação de níveis socioculturais (teste H de Kruskal-Wallis) nos itens da ECT	Pág.69
Tabela 14. Comparação entre grupos, por nível sociocultural (teste U de Mann-Whitney)	Pág.70
Tabela 15. Comparação do estatuto face ao desemprego (teste H de Kruskal-Wallis) nos itens da ECT	Pág.71
Tabela 16. Comparação entre grupos, por estatuto face ao desemprego (teste U de Mann-Whitney)	Pág.72
Tabela 17. Ordenação decrescente das cinco competências prevalentes consideradas mais importantes	Pág.74
Tabela 18. Ordenação decrescente das cinco competências prevalentes consideradas mais importantes	Pág.74

Tabela 19. Ordenação decrescente das cinco competências  
prevalentes consideradas mais importantes

Pág.75

Tabela 20. Ordenação decrescente das cinco competências  
prevalentes consideradas mais importantes

Pág.75

Tabela 21. Ordenação decrescente das cinco competências  
prevalentes consideradas mais importantes

Pág.76

## Índice

Introdução	- 01 -
------------	--------

<b>Capítulo I</b>	<b>- 04 -</b>
-------------------	---------------

---

### **Objeto Teórico e Perspetivas de Análise**

1.1	O contexto atual do mercado de trabalho	- 05 -
1.1.1	A situação económica de Portugal	- 07 -
1.1.2	Flexibilidade do mercado de trabalho	- 08 -
1.1.3	A flexibilidade em questão	- 11 -
1.1.4	Perda dos sentidos do trabalho?	- 14 -
1.1.5	Impactos psicossociais do desemprego	- 16 -
1.2	<i>Odium theologicum</i> da sociedade do conhecimento	- 18 -
1.3	Embate entre a qualificação e competência	- 20 -
1.3.1	Competência: o culto de uma individualização implícita	- 23 -
1.4	O «novo» perfil de competências	- 26 -
1.4.1	A formação de competências	- 27 -
1.4.2	Competências de 3ª dimensão	- 31 -
1.4.3	Competência de autoaprendizagem	- 34 -
1.4.4	Competências transversais ou genéricas	- 35 -

<b>Capítulo II</b>	<b>- 37 -</b>
--------------------	---------------

---

### **A construção da realidade social através das representações**

2.1	A realidade como construção social	- 38 -
2.2	Das representações coletivas às representações sociais como forma de expressão da modernidade	- 41 -
2.3	O carácter social das representações	- 43 -
2.4	A construção da realidade social através da dinâmica das representações	- 45 -
2.4.1	Formação e enraizamento social das representações	- 46 -
2.5	Perspetivas dominantes no estudo das representações	- 47 -
2.6	Objetivos, questões e hipóteses de estudo	- 49 -

## **Capítulo III**

- 51 -

---

### **Metodologia de investigação**

3. Metodologia de investigação	- 52 -
3.1 Descrição da amostra	- 52 -
3.2 As variáveis em estudo	- 55 -
3.3 Instrumento de recolha de dados	- 56 -
3.3.1 Questionário aos adultos desempregados	- 56 -
3.3.2 Escala de competências transversais (ECT)	- 57 -
3.3.3 Questionário macrossistémico e situacional	- 58 -
3.4 Procedimentos de recolha de dados	- 58 -
3.5 Análise dos dados recolhidos	- 59 -
3.5.1 AFE do instrumento original (ECT)	- 59 -
3.5.2 Solução fatorial de 2 a 1 fator	- 60 -
3.5.2.1 Da inviabilização concetual do modelo 2 fatores ao modelo unifatorial	- 61 -
3.5.3 Consistência interna da Escala (ECT): modelo unifatorial	- 62 -

## **Capítulo IV**

- 63 -

---

### **Resultados da investigação**

4. Resultados da investigação	- 64 -
4.1 Resultados dos testes	- 64 -
4.1.1 Resultados dos testes da hipótese 1	- 64 -
4.1.2 Resultados da hipótese 2	- 74 -

## **Capítulo V**

- 77 -

---

### **Discussão dos resultados obtidos**

5. Discussão dos resultados obtidos	- 78 -
5.1 Discussão dos resultados da hipótese 1	- 79 -
5.2 Discussão dos resultados da hipótese 2	- 81 -

**Conclusão geral**

6. Conclusão	- 84 -
6.1 Principais limitações e sugestões	- 85 -
6.2 Implicações teóricas das conclusões deste estudo	- 86 -

**Referências bibliográficas****Anexos**

Anexo -1- Escala de competências transversais (ECT)
Anexo -2- Questionário macrossistêmico e situacional
Anexo -3- Categorias e itens organizados na Escala
Anexo -4- <i>Scree Plot</i> com os fatores identificados da Escala
Anexo -5- Análise dos componentes principais
Anexo -6- <i>Alpha de Cronbach</i> dos itens da Escala
Anexo -7- Histograma da média da escala de resposta
Anexo -8- Histograma da média da escala de resposta

## Introdução

A atual conjuntura, marcada por uma radical alteração das políticas sociais, reestruturação da economia e por uma revolução tecnológica e informacional – com a transformação dos nossos modos de vida, de pensar, de produzir e de consumir – eleva, de forma significativa, a imprevisibilidade quanto às prospetivas de emprego e o fosso entre as perceções de competências e as necessidades futuras do mercado de trabalho.

A crise financeira de 2007-2008 “açoitou [o mundo] com a força de um tsunami” (Bauman, 2010, p.7). De facto, este “*tsunami*” financeiro global mergulhou a economia ocidental numa recessão sem precedentes, afetando gravemente vários países da zona euro, com efeitos no emprego e, indiretamente, na oferta e procura de competências. Em 2010 nenhum dos países da zona euro estava em posição de cumprir o Pacto de Estabilidade e Crescimento. Com uma deterioração acentuada das finanças públicas, Portugal viu-se obrigado a assinar um acordo com a *Troika*<sup>1</sup>, implementando medidas de austeridade e importantes reformas estruturais que agravaram o estado do obediente país.

Não basta dizer que vivemos numa crise económica. Temos que acrescentar que Portugal vive uma crise económica estrutural. Os cenários são de imprevisibilidade, instabilidade e incerteza crescentes, em que a valorização das competências e a capacidade de aprender e de se formar ao longo da vida passa a ser a base de sobrevivência da própria sociedade assente na *economia do conhecimento*<sup>2</sup>.

Deter-nos-emos então no estudo da relação da imprevisibilidade do mercado de trabalho na formação de novas competências em que, na contemporaneidade, o trabalho, cada vez mais submetido ao mercado, perde a sua centralidade, assumindo-se radicalmente mais heterogéneo e fragmentado. O propósito deste estudo é o de tentar explorar a expressão do pensamento de adultos desempregados sobre a formação de novas competências, num tempo de incertezas e de imprevisibilidade permanentes, em que os efeitos colaterais desta perda de centralidade da categoria trabalho abriram a porta a

---

<sup>1</sup> *Troika* foi um termo usado como referência às equipas constituídas por responsáveis da Comissão Europeia, Banco Central Europeu e Fundo Monetário Internacional que negociaram as condições de resgate financeiro na Grécia, no Chipre, na Irlanda e em Portugal.

<sup>2</sup> Economia do Conhecimento ou Economia da Informação trata do conhecimento/ informação como mercadoria e bem de produção, necessário às atividades económicas no sistema capitalista contemporâneo. Na obra “O Imaterial – Conhecimento, Valor e Capital” (2003/2005), Gorz encara o conhecimento (*knowledge*) como a principal força produtiva do sistema económico atual. Fala-nos numa “economia do conhecimento” que transformou profundamente as estruturas de produção. De acordo com Gorz (2003/2005), todo o trabalho, em todos os tipos de produção, exige do trabalhador capacidades criativas, comunicacionais, cognitivas, etc.; em suma, exige a contribuição de um saber vivo que ele deve extrair de si mesmo. Dito de outra forma, no quadro da contemporaneidade, o conhecimento subjetivo é a vantagem competitiva para as relações de produção e trabalho; por isso, aponta “o coração, o cerne da criação de valor, é o trabalho imaterial” (Gorz, 2003/2005, p. 19).

uma realidade social: sem emprego e precária. Sob esta perspectiva, toda a contextualização “engalfinhada” (Sennett, 1988/2007) no desemprego, nos riscos contingentes e sob a vivência constante de um fantasma de descartabilidade, leva-nos, a um outro questionamento ainda mais profundo: podemos verificar a existência de um “*décalage*” entre a percepção pelo adulto desempregado das necessidades de competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho e por si pessoalmente? Esta questão pode ser compreendida através do poema de Vinícius de Moraes (1956), que por meio de metáforas, questiona o papel do «operário» na construção das coisas e, quando toma consciência em que «tudo» há a marca da sua mão, resiste à exploração (do capitalismo) através da palavra “não!”. Acrescentemos, neste sentido da questão, que o que está em jogo no palco do mercado de trabalho é a apropriação da totalidade psicológica do trabalhador e da sua própria identidade na relação com o trabalho.

A abordagem do trabalho pelas competências não é um assunto pacífico quanto ao seu sentido e valor na dimensão social, educativa e laboral. São várias as perspectivas teóricas, por vezes convergentes, por vezes conflituais na definição do termo “competência”. O conceito é reconhecidamente polissêmico. Competência, enquanto constructo, é uma palavra de senso comum, cercada de vários significados, cultural e socialmente construídos. Posto isto, quando um determinado objeto se transforma num “problema” num dado contexto social, dá-se início ao processo de formação de representações sociais (Clémence, 2001; Ribeiro, 2011). Estas representações permitem a criação de um saber comum que possibilita a comunicação, a partilha de códigos socioculturais comuns e, ao mesmo tempo, refletem as variações produzidas pelas diferenças de inserções sociais dos indivíduos. Sendo assim, para tentarmos compreender a complexidade de significados atribuídos ao tema “competências”, recorreremos ao referencial teórico (sobre a génese) das representações sociais (Moscovici, 1961;1976; Ribeiro, 2011).

Assim, e partindo do estudo da realidade concreta de um grupo específico, propomos: (i) Avaliar as percepções do adulto desempregado sobre a importância atribuída pelo mercado de trabalho às competências transversais, em função das variáveis macrossistémicas e situacionais; (ii) Avaliar as convergências e/ou as divergências na percepção que os adultos desempregados têm sobre as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho por comparação com a valorização atribuída por si pessoalmente. Aqui, neste último objetivo de estudo, levanta-se uma outra questão: Poderemos identificar novas competências (perfil e características pessoais) diante de uma realidade tão vulnerável e imprevisível? É nossa intenção debater aqui esta questão, sobre a qual importa refletir e desenvolver, numa tentativa modesta de contribuir para a compreensão de uma nova ordem social e profissional, em que a atual sociedade obriga as



peessoas a reinventarem-se constantemente e a formarem-se ao longo da sua existência como base da sua sobrevivência.

A estrutura do nosso trabalho compreende seis capítulos.

No **capítulo I** desenvolvemos o objeto do nosso estudo. O enquadramento teórico contempla algumas características do mundo do trabalho na atualidade, de forma a introduzir o contexto no qual os participantes desta pesquisa se encontram, seguido de perspectivas de análise teórica para a compreensão do tema “competência(s)”. Será enfatizado no final o enfoque de abordagens do «novo» perfil de competências requeridas diante da imprevisibilidade do mercado de trabalho.

No **capítulo II** abordamos considerações teóricas de diferentes autores que se debruçaram sobre “a realidade como construção social”, o “caráter social das representações” enquanto modalidades de pensamento representativo do senso comum e “a construção da realidade social através da dinâmica das representações” num movimento infinito de reconstrução/ construção de significados na vida social. Em nome (*de uma retórica*) da empregabilidade, pretendemos desvelar as representações pessoais junto de adultos desempregados sobre as competências transversais.

No **capítulo III** apresentamos a metodologia de investigação. Descrevemos o percurso investigativo trilhado para responder aos objetivos, às questões e às hipóteses de estudo, através de uma abordagem metodológica quantitativa e exploratória.

Nos **capítulos IV e V** apresentamos os resultados obtidos, procedendo no capítulo seguinte à discussão dos resultados, tendo sempre presente as linhas de orientação teórica do objeto de estudo. “O que o verdadeiro investigador procura é o jogo criativo de aprender como pensar e olhar cientificamente” (Goldenberg, 2004), procurando aprofundar o conhecimento sobre o nosso objeto: representações em adultos desempregados sobre as competências transversais.

No **capítulo VI** apresentamos a conclusão geral, principais limitações e sugestões no âmbito deste estudo para futuras investigações.

## **CAPÍTULO I**

---

### **OBJETO TEÓRICO E PERSPETIVAS DE ANÁLISE**

## 1.1 O contexto atual do mercado de trabalho

Os princípios do século XXI são marcados por algumas particularidades: o mercado globalizado, a emergência de uma sociedade “aberta”<sup>3</sup> em permanente mudança e a propagação de uma cultura hábil de transformar quase tudo em mercadoria<sup>4</sup> em função dos interesses mercadológicos. O contexto social atual habita uma pluralidade de receios quanto ao futuro do emprego. Assistimos a um imperante clima de desvalorização social do trabalho, da estrutura e do volume de emprego existentes no mundo ocidental, devido, aos avanços “tecnocientíficos”<sup>5</sup>, à “financiarização” da economia, ao capital financeiro não reinvestido na criação de novos postos de trabalho, [mas usado em investimentos financeiros “em busca do lucro máximo imediato” (Gorz, 1997/2004, p.28)], às novas formas de organização do trabalho, à maior generalização da flexibilidade contratual e à maior e abrangente automatização dos processos produtivos que engolem o trabalho assalariado. A crise do trabalho, na era da incerteza, coloca-nos perante uma encruzilhada de (não) encontrar trabalho numa sociedade de trabalho. E a este respeito, citamos as palavras proféticas de André Gorz: “O trabalho que abole o trabalho” (Gorz, 1997/2004, p.57).

Nesta nova realidade acabada de descrever, numa sociedade que caminha para o declínio dos empregos, surge então, a noção de “novas competências” que atrai para o cenário social contemporâneo “...os rumos dos ventos da mudança” (Azevedo, 2006, p.14) como forma de fomentar a empregabilidade<sup>6</sup>, adequar as competências às necessidades (não lineares) do mercado-trabalho, e ainda, com o objetivo de exercer o controle social ou de vigilância, numa lógica crescente de individualização dos problemas de caráter

---

<sup>3</sup> Como aponta Bauman “todas as sociedades são agora total e verdadeiramente abertas” (2007, p. 12), apontando como “efeitos incontroláveis” socialmente produzidos pela globalização: a insegurança, “incontrolável incerteza” (2007, p.8), “medo”, “atitudes competitivas” (2007, p.9), “desmembramento (...) das vidas individuais numa série de projetos e episódios de curto prazo (2007, p. 9), “exclusão social”, “pessoas excedentes” ou “sobras do mercado de trabalho” (2007, p.35), etc.

<sup>4</sup> Assiste-se à instrumentalização do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento de competências orientado para o mercado de trabalho e para a competitividade das economias; de acordo com Peter Jarvis (1998, p.67) “a aprendizagem tornou-se um produto de consumo de uma nova indústria da cultura” no qual o indivíduo se vê confrontado com novos desafios de aprendizagem inerente a toda e qualquer forma de interação social num contexto de mudança e de incerteza permanentes, e consequentemente, “consome” conhecimentos em forma de produtos empacotados cujo “consumo” lhe confere, de modo ilusório, um acesso facilitado ao mercado de trabalho.

<sup>5</sup> O desenvolvimento da ciência e da tecnologia, abreviada pelo termo “tecnociência” por Bruno Latour em 1983, tanto foi emancipatória (tecno-otimismo) como subvertida/ ruína (tecno-pessimismo) para a sociedade humana e do trabalho. Há uma duplicidade de sentido neste termo, sendo-nos apresentado como um «*phármakon*» (Derrida, 2005), podendo significar ao mesmo tempo remédio ou veneno, podendo ser benéfico ou maléfico.

<sup>6</sup> O termo “empregabilidade” surge a partir da década de 90 enquanto categoria de análise das sociedades humanas, da economia e dos mercados de trabalho e como resultado de profundas alterações conjunturais, isto é, surge com o advento da globalização (política, cultural, tecnológica e económica).

A conceptualização de “empregabilidade” é sobretudo complexa, dinâmica e com vários significados atribuídos na esfera científica, educativa, política e social. Numa das abordagens teóricas apresentadas por Gazier (s/d, p.11), a empregabilidade assume-se como “as capacidades individuais para “vender” as qualificações no mercado de trabalho”, para manter um emprego ou obter um novo, colocando a tónica na responsabilização individual na adaptabilidade do indivíduo-trabalhador.

macroestrutural e social. Isto é, espera-se que os indivíduos desempregados, aqueles que se encontram à margem da condição salarial ou em défices de competências pessoais para o trabalho, adotem um modo de ser proativo na atualização permanente dos saberes adquiridos e até de recriação de si próprios, num “processo de transformação de si” (Canário, 2001, p.15), enquanto comportamento socialmente esperado face aos desafios socioeconómicos. Diante desta perspectiva, nosso propósito é, portanto, procurar identificar as representações sociais sobre as competências pessoais, «genéricas» ou «transversais» elaboradas pelos adultos desempregados, num momento em que a imprevisibilidade e a incerteza são crescentes sobre o futuro do trabalho.

Podemos constatar que a natureza do trabalho e os predicados do emprego sofrem grandes mudanças sob a intensa pressão da globalização, trespassando as competências e perfis pessoais num mundo cada vez mais “achatado”. Neste sentido, no capítulo 1, debatemos as grandes transformações da vida social e económica que vêm atravessando o mercado de trabalho, abordando várias concepções teóricas e diferentes olhares, tanto no campo das ciências sociais e humanas como no campo dos saberes do senso comum.

Reconhecemos que o tema competências transversais (para a empregabilidade) constitua um objeto de conversações quotidianas como forma de ladear (contornar) a problemática do desemprego, pelo que consideramos pertinente procurar analisar os pontos de vista dos adultos desempregados sobre o constructo competências à luz da sociedade atual, afigurando-se “relativamente consensual o reconhecimento da existência de narrativas sociais, políticas, económicas e culturais que podemos apelidar de mutantes pela sua instabilidade, imprevisibilidade e rapidez de transformação” (Ramos, Crespo, Gonçalves, & Coimbra, s/d). Não podemos negar, que vivemos dentro de “uma sociedade ‘aberta’ que ficou exposta aos golpes do ‘destino’” (Bauman, 2007, p.13), convertida numa globalização negativa, cuja forma atual provocou novas realidades e novos discursos. Pretende-se, refletir, nesta dissertação, sobre os significados atribuídos e as oscilações deste constructo, provocadas pelas transformações sociais e económicas em curso, e a identificação de “novas competências” transversais num cenário de contração de empregos.

### 1.1.1 A situação económica de Portugal

O fraco desempenho da economia portuguesa foi explorado em 2007 pelo *The Economist*, que descreveu Portugal como "um novo homem doente da Europa"<sup>7</sup>. A crise financeira de 2008-2009 colocou em risco a economia mundial, arrastando Portugal e outros países endividados para a recessão ou estagnação. A Grécia e a Irlanda, em Abril e Novembro de 2010, respetivamente, pediram apoio financeiro da União Europeia (UE) e ajuda externa ao Fundo Monetário Internacional (FMI). A 6 de Abril de 2011, foi a vez de Portugal solicitar auxílio a este mesmo organismo. A *Troika* dirigiu-se a Portugal para analisar detalhadamente o estado das contas nacionais. Portugal tornou-se assim no terceiro país da Zona Euro, após a Irlanda e a Grécia, a receber apoio financeiro internacional para ultrapassar dificuldades financeiras. Esta intervenção deu lugar a um acordo de políticas económicas e financeiras, o "Memorando da Troika", assinado a 17 de Maio de 2011, que inclui um "pacote" de medidas de austeridade com o pretexto de resgatar a economia portuguesa, tais como: cortes nos rendimentos dos trabalhadores, aumento da carga fiscal, privatização de empresas públicas, congelamento das pensões, corte nas deduções do IRS (Imposto sobre Rendimentos Singulares), despedimentos laborais facilitados, redução de despesas nas prestações sociais, na segurança, na educação e na ciência, entre outras medidas drásticas de redução de gastos e de despesas sociais que afetam todos os portugueses.

Uma das consequências desta política para o país e para os portugueses tem sido o aumento significativo do nível do desemprego, atingindo homens e mulheres de todas as faixas etárias, de vários níveis de qualificação profissional e camadas sociais. Segundo o INE (Instituto Nacional de Estatística), em 2013, a taxa de desemprego<sup>8</sup> (HM) atinge os 16,3% com 876 mil desempregados, o que representou um aumento de 0,6% em relação a 2012. Contudo, os números da população desempregada que contam a história da sociedade portuguesa sem trabalho denunciam um decréscimo durante 2014, cifrando-se no fim do terceiro trimestre em 688,9 mil indivíduos desempregados, o que corresponde a uma taxa de desemprego de 13,1%. Como é óbvio, os números oficiais subestimam o verdadeiro volume do desemprego. A descida do desemprego resulta dos desempregados emigrados, dos desempregados "ocupados" em postos de trabalho artificiais (por exemplo, em estágios e programas ocupacionais) e dos "desencorajados" que desistiram de procurar

---

<sup>7</sup> "The portuguese economy: a new sick man of Europe". Fonte: *The Economist* (12 de Abril de 2007); A expressão "homem doente da Europa" tem sido aplicada ao longo da história a diversos países europeus, referindo-se à fraqueza e declínio de uma economia aparentemente normal.

<sup>8</sup> Informação Estatística "Destaque – Informação à Comunicação Social", publicada a 05 de fevereiro de 2014, relativa ao quarto trimestre de 2013 pelo INE (Instituto Nacional de Estatística).

ativamente emprego pela falta de oportunidades, e não, por competência da economia em criar empregos. A par deste fenómeno social, a precarização laboral é uma realidade expressiva em Portugal. Há um declínio contínuo do número de trabalhadores com direitos e, mesmo dentro do trabalho precário, ascendem outras formas mais extremas de precariedade como o subemprego, os falsos recibos verdes e o *part-time* involuntário.

A aceitação da inevitável austeridade permanente em Portugal, como condição indispensável ao crescimento da economia, irá implicar, certamente, por parte dos desempregados, dos precários e dos futuros profissionais do século XXI, o conhecimento de novas formas de organização do trabalho e de trabalhar.

### 1.1.2 Flexibilidade do mercado de trabalho

“O sistema de produção em massa ficou muito rígido e dispendioso para as características da nova economia. O sistema produtivo flexível surgiu como uma possível resposta para superar essa rigidez.”

(Castells, 1999, p.176)

O mercado de trabalho e o sistema produtivo na sociedade atual, com o advento da era da flexibilidade, são muito diferentes dos existentes em meados do século XX. Como afirmou Bauman (2001/2009, p.35-36), a *“flexibilidade é o slogan do dia”, como resposta às mudanças tecnológicas, sociais e culturais e ao inserir-se no mercado de trabalho “significa o fim do emprego ‘como o conhecemos”* (Bauman, p.35-36). Segundo o analista social Manuel Castells (1999), o sistema produtivo sofre mudanças marcadas por transformações na estrutura de produção e organização do trabalho no quadro, da nova economia, aberta e globalizada. Como resultado, geram-se novos valores que passam a determinar os modos de trabalho e de vida. Os efeitos dos tempos atuais marcados pela emergência de uma “moderna cultura do risco” (Sennett, 1998/2007), “sociedade de risco” (Beck, 1994/2000) ou cultura da flexibilidade regem a inserção de uma nova linguagem assente nestes conceitos (e.g., “produção flexível”, “mercado flexível”, “organização flexível”, “gestão do trabalho flexível”, “relações laborais flexíveis”, “flexibilidade salarial”, “flexibilidade da carreira”, “flexibilidade pessoal”, etc.). Não podemos desconsiderar que este novo valor tornou-se central na modernidade, permeando todos os aspetos da existência humana. Segundo Giddens (2002) “a modernidade é [refém de] uma cultura do risco” (p.11). Pode, pois, dizer-se que a flexibilidade remete para um amplo processo de vulnerabilidade existencial e gera uma propensão social para a “perifricidade” do trabalho e do emprego nas trajetórias de vida, numa sociedade em que o acesso ao mercado de trabalho se inscreve

num “novo espírito do capitalismo”<sup>9</sup>, na abordagem de Boltanski e Chiapello (2009). Face a esta condição de risco em que vivemos, emerge a *naturalização* da “flexibilidade” como um percurso de vida “normal” do indivíduo contemporâneo - num contexto sociocultural e profissional em transformações permanentes, mais diversificado, mais desconexo e menos normalizado – que refletirá a configuração de “selves” fraturados ou fragmentados, itinerários difusos incrustados pela vivência de incertezas e pela instabilidade; e que se traduzem, simultaneamente, pela permanente perda da noção da certeza e da continuidade dos percursos profissionais, entrecortados por transições entre emprego e desemprego. Impera o vazio, sem perspectivas, numa sociedade da certeza do nada.

Na “alta-modernidade” ou “modernidade tardia” referida por Antony Giddens (1991, 2002), na modernidade “reflexiva”<sup>10</sup> ou “segunda modernidade” referida por Ulrich Beck (1994, 2000) ou na modernidade “líquida”<sup>11</sup> a qual propõe Zygmunt Bauman (2001, 2003), enquanto novo modelo societário na modernidade tardia ocidental, pode-se mencionar a condensação da incerteza e sentimentos de insegurança<sup>12</sup>, o rompimento de laços e

---

<sup>9</sup> A análise da mudança social realizada por Boltanski e Chiapello (2009) aponta uma “nova configuração ideológica” do sistema capitalista a partir do “primeiro espírito do capitalismo” nascido da “ética protestante” e abordado por Max Weber (1920/1964). Para Boltanski e Chiapello ocorre uma mudança estrutural, nos anos 90, advinda especialmente do colapso do capitalismo e da emergência dominante das empresas enxutas (empresa magra), que denominaram de “cidades dos projetos”. Há uma “nova representação da empresa”, ou seja, os trabalhadores não estão mais inseridos numa hierarquia organizacional inflexível, mas numa lógica de modelo flexível, em rede, por projetos ou matricial. A transformação do capitalismo molda as empresas modernas, sendo-lhes essenciais possuírem “...um núcleo enxuto rodeado por uma miríade de fornecedores, serviços terceirizados, prestadores de serviços e trabalhadores temporários...” (Boltanski & Chiapello, 2009, p.102-103), conducentes à redução dos seus custos fixos através de prestadores de serviços externos, que antes eram assumidos na sua própria organização.

<sup>10</sup> Modernidade reflexiva é uma perspetiva teórica, utilizada por A. Giddens (1991, 2002) e U. Beck (2000), que caracteriza a crise na modernidade. Sob múltiplas denominações, a ideia de “pós-modernidade” carrega em si uma dualidade em todas as dimensões da vida em sociedade: de um lado, fim de uma época, e de outro, o de um novo começo. Para Beck (2000), a reflexividade aponta o desmoronamento do sistema da sociedade industrial (ou moderna) não como o fim desta, mas como a emergência do segundo lado da modernização - o risco, a individualização, a efemeridade, a instabilidade e a ameaça - como formas indesejáveis, silenciosas e alheias. Assim, segundo o autor, a “sociedade de risco” é a continuação da sociedade industrial. Giddens não segue o pensamento das demais abordagens teóricas que nomeiam a “sociedade do risco” como “pós-moderna” ou “pós-industrial”. Para Giddens, as terminologias “modernidade alta”, “tardia” ou “modernidade reflexiva” indicam os princípios dinâmicos e mutáveis que melhor caracterizam, não uma, mas várias ordens sociais. A sociedade contemporânea é marcada pela reflexividade. As condutas e as situações quotidianas não são mais moldadas pelas práticas tradicionais; assiste-se à desintegração das certezas e preceitos, numa cultura de massa. É nesta desintegração de certezas, com a perda de referências, que ocorre o processo de individualização como um novo modo de socialização nas culturas ocidentais.

<sup>11</sup> Z. Bauman no livro “Modernidade Líquida” (2001) cunhou este conceito de “líquido” como forma de análise das mudanças sociais e humanas num mundo globalizado. Para Bauman, o que mudou foi a “modernidade sólida”, que deixou de existir, e, no seu lugar, surgiu o estágio da “modernidade líquida”, em que tudo é leve e “fluido” nas diversas dimensões da vida social. O autor aborda a autonomia e a liberdade de escolha num mundo de incertezas, a expressão do individualismo e a insegurança da transitoriedade, o tempo-hoje ou instantâneo na sociedade do “presente”, as relações de trabalho e comunidade caracterizadas pela fluidez, movimento, desconexão e flexibilidade.

<sup>12</sup> Z. Bauman na obra “Comunidade. A busca por segurança no mundo atual” (2003) descreve a “insegurança” como um sentimento experimentado num contexto social não confiável, eminentemente móvel e caracterizado pela flexibilidade, pelo risco e pelo curto prazo, que rompem e abalam os contextos securizantes necessários na composição das narrativas pessoais e profissionais. É interessante como o autor procura analisar este fenómeno psicológico e social: “Como refere Pierre Bourdieu (...), o estado de permanente *précarité* – insegurança quanto à posição social, incerteza sobre o futuro de sobrevivência e a opressiva sensação de “*não segurar o presente*” – gera uma incapacidade de fazer planos e segui-los” (Bauman, 2003, p.42).

vínculos estáveis, e o clima de onnipresente imprevisibilidade e “fluidez crescente” (Bauman, 2001/2009) em relação a projetos futuros, em que os indivíduos são totalmente imersos neste desarranjo social.

A “nova desordem mundial” que “molda o mundo como um lugar de instabilidade (...), com resultados incertos e imprevisíveis” (Bauman, 2001/2009, p.48), provoca novas formas de expressão da incerteza, no contexto social atual. Sobre a dimensão psicológica, destas formas de incerteza, Peter Marris (1996; Casanova & Coimbra, 2011) constata que a incerteza (sentido de insegurança pessoal) se encontra desigualmente distribuída na estrutura social, sendo os indivíduos mais vulneráveis e desfavorecidos a suportar o “fardo” da incerteza de forma mais desadaptativa, reforçando a sua situação através de discursos de culpabilização (se vivenciam a situação de desempregados é porque não possuem as competências nucleares ou porque não são empreendedores). Parece-nos que o sentimento de culpabilização é imposto pelo discurso económico e social da flexibilidade e da incerteza e Bauman (2009) justifica-o: “Se ficam desempregados, é porque falharam (...), porque não tentaram com afinco (...). Se não estão seguros a respeito de suas carreiras futuras e se angustiam quanto ao futuro, é porque não são bons o suficiente” (p.64 e 65).

Nesse caos de desordem, caracterizado como “tempo de mudança” (Castells, 1999), assiste-se a profundas transformações estruturais que provocam crise no modelo de produção da sociedade salarial, entre o final dos anos 70 e início dos anos 90. É, portanto, implementado um sistema de reestruturação produtiva sob os princípios da flexibilidade - constituindo-se um avassalador desafio na busca acirrada de versões de trabalho mais sedutoras face à nova ideologia do “curto prazo” (Bauman, 2001/2009) e da rápida adaptação dos trabalhadores a diferentes condições e contextos de trabalho – apontando a flexibilização como a única forma de gládio divino ao desemprego crescente. Emerge, assim, uma nova ordem social, atribuindo novos significados à configuração contemporânea das relações e vínculos de trabalho, na qual a transitoriedade permite combinações, recortes e “*remix*” das formas de trabalho adotadas.

O mundo do desemprego implica “remendar” (Bauman, 2001) os planos de vida, guiados pelo ditame da flexibilidade, com projetos “fluídos” (Bauman, 2001), voláteis e transitórios, na medida em que a relação de compromisso a longo prazo, entre capital e trabalho, se exiguia à luz do entendimento da “modernidade líquida”.

Gilberto Dupas (2008), estudioso do evento dramático da globalização e dos efeitos do “pujante capitalismo global”, aponta a emergência de uma nova ordem de produção – “*lean production*” ou produção enxuta - caracterizada por uma reestruturação produtiva flexível, atingindo diretamente a criação e a qualidade dos empregos, mediante a rutura do trabalho remunerado fixo: Essas mudanças na lógica de produção global vão gerar,



obviamente “um novo paradigma de emprego – mais flexível, precário e desprovido das garantias de estabilidade associadas ao padrão convencional” (Dupas, 1999, p.16).

“O novo capital é impaciente”<sup>13</sup> (Dupas, 2008, p.12); preocupado com o lucro a curto prazo, o que interessa é a capacidade flexível das empresas, investindo em tecnologias nos sistemas produtivos que suportem um custo de trabalho barato, produtivo e, por conseguinte, mais competitivo. Se antes se criticava o taylorismo e o modelo de produção em molde fordista – o trabalho parcelado, rotineiro, alienante e não-criativo - cuja grande preocupação incidia sobre as condições de inserção dos indivíduos no trabalho fabril, hoje redirecionamos o foco de preocupação pela falta de acesso a empregos e adoção extrema na flexibilização do trabalho.

Gorz (1997/2004) ressalta, na tese contida no livro “Misérias do Presente, Riqueza do Possível”, que as empresas procuram tornar-se mais competitivas no mercado global, através da externalização dos serviços – com a passagem do trabalho assalariado para o trabalho “flexível”, “autónomo”, “independente” ou “individual” – fazendo emergir, num contexto de incerteza, uma crescente individualização da responsabilidade pela inserção no mercado de trabalho como autónomos prestadores de serviços, (sob a lógica do “*self-employed*”), abrindo a perspectiva da abolição do próprio trabalho assalariado.

### **1.1.3 A flexibilidade em questão**

A questão da centralidade do trabalho assalariado, apanágio da “primeira modernidade” (Beck, 2000) e da “modernidade ‘pesada’ ou ‘sólida’” (Bauman, 2001/2009) que corresponde à sociedade industrial, e a crescente flexibilidade e heterogeneidade do trabalho e do emprego como traços da “segunda modernidade” ou “sociedade de risco” (Beck, 2000), têm sido tomados como objeto de estudo pelos mais diversos campos do conhecimento científico e académico.

Um primeiro tópico problemático que incidimos sobre a flexibilidade, a par com a precaridade e instabilidade, refere-se ao próprio conceito de trabalho assalariado: há quem já fale do “fim dos empregos” (Rifkin, 1995) e sinalize a morte da “sociedade de trabalho” (Gorz, 1997/2004) enquanto dimensão estruturante da vida. Vivemos, a olhos vistos, uma experiência e condição angustiante que para a maioria dos indivíduos se faz presente – “O

---

<sup>13</sup> No ensaio teórico “Pobreza, Desigualdade e Trabalho no Capitalismo Global” (2008), Gilberto Dupas afirma que “no nível mais baixo dos empregos flexíveis, impera os chamados Mc-empregos (fritar hambúrgueres) ...” (p.13) a um custo vil desse trabalho, reflexo da tendência do futuro dos empregos que zomba da “gratificação postergada em nome de objetivos pessoais de longo prazo” (p.13).

que temos diante de nós é a perspectiva de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho” (Arendt, 1958/2007, p.12), ameaçada pelas novas exigências tecnológicas da evolução do capitalismo moderno. Assistimos a uma degradação social do trabalho, sustentada pela sua maior desregulamentação. Perante esta reviravolta, para viver o fluido, o instável, o difuso e o heterogéneo, estaremos cada vez mais afastados do trabalho enquanto categoria social normativa para a valorização das identidades (pessoal e profissional)? Ou ainda, que formas a flexibilidade assume no trabalho e quais as suas consequências societais?

O que assistimos atualmente é a uma sujeição do trabalho e do emprego face aos imperativos do mercado. Já se tornou “natural” falar da globalização da economia, do mercado de trabalho cada vez mais flexível, da regulamentação laboral enfraquecida e da redução dos custos da mão de obra. Neste sentido, os vínculos entre o “mercado de emprego-trabalho-qualificações” sofrem reformulações sociais importantes: exalta-se a conceptualização do trabalhador emancipado e empresário de si mesmo tido como sinónimo de flexibilidade, emerge a multiplicação de várias formas contratuais e tipos de emprego mais “individualistas” e opõe-se o valor das qualificações à de competências assente na obsolescência rápida dos saberes pessoais e profissionais.

Ora, o trabalho não encontrou a sua negação ou extinção no tecido social, mas vive situações caracterizadas por uma opacidade de oportunidades de emprego sob a forma de precariedade e instabilidade. A posição hegemónica em que o trabalho se encontra permite-nos falar, conforme alude Robert Castel (1998), de uma “sociedade salarial”. Vivemos ainda num modelo de sociedade que tem o lugar do trabalho como um elemento estruturante da organização social e como dispositivo de integração psicossocial.

De acordo com Gorz (1997/2004), a flexibilidade conduz à condição de precários, quando afirma que “Saímos da sociedade de trabalho sem substituir por nenhuma outra” (p. 64), significando que a sociedade é contaminada por novas formas de trabalho, que na sua perspectiva não se apresentam sob a forma de trabalho, isto é, de trabalho assalariado, mas sob a forma de “desempregado potencial”, “sub-empregado”, “temporário” ou “precário que às vezes ‘trabalha’ e outras vezes não ‘trabalha’ (...) e cuja profissão é não ter nenhuma (...)”, (p.64). Ilona Kovács, analista social, apresenta-nos a figura central das formas de emprego, que se afasta do modelo “típico” de trabalho assalariado balizado pela efetividade do laço contratual, da duração do tempo, do estatuto social e mobilidade profissional. Para mostrar a heterogeneidade do “emprego flexível”, a autora procura apreender as modalidades mais relevantes e existentes, em Portugal: os “*contratos de duração determinada e trabalho temporário*”, o “trabalho independente ou *e-working*”, o “trabalho a tempo parcial”, o “trabalho doméstico”, “teletrabalho”, entre outras (Kovács et al., 2006; Kovács, 2004). No seu ponto de vista, a utilização do termo “novas formas de emprego” ou

“novas formas de trabalho” não é a mais correta, pois muitas dessas formas não são emergentes, mas antes significam uma manifestação de se ajustar, seja em volume ou forma, às oscilações da oferta e da procura do mercado. Assim sendo, na sua perspectiva, o adjetivo “flexível” passa a ser o mais pertinente para designar as atuais formas de emprego.

Vivemos numa época caracterizada diferentemente por vários autores, a era do pós-emprego<sup>14</sup> (Gruber & Brouillet, 1998), a era do pós-salariado (Gorz, 1997/2004) e a era do pós-industrial (Giddens, 1991) em que deixa de existir o papel de o assalariado, ou seja, aqueles que têm um emprego assalariado a longo prazo, e passa a existir o prestador de serviço ou o trabalhador independente que “(...) ‘[é contratado] para um projeto ou para uma missão de duração determinada’ (...)” (Gorz, 1997/2004, p.62). Contudo, assistimos a uma grande controvérsia em torno deste novo padrão de emprego, afastando-se do perfil do que socialmente se convencionou como emprego assalariado “típico” (emprego estável, com vínculo de longa duração e segurança pessoal).

Para alguns autores (Castel, 1998; Castillo, 1998; Gorz, 1997/2004; Rifkin, 1995) a intensificação das diversas formas de emprego, regidas pelas características “informal”, “temporário” e “precário”, tem originado sinais de um retrocesso social. Ora acarretam consequências psicossociais negativas do ponto de vista da construção positiva da identidade pelo trabalho, numa tendência, que se vem reforçando, de individualização e de descontinuidades dos itinerários pessoais. Contudo, atualmente, estas formas “emergentes” de emprego que se distanciam do modelo “típico” da relação salarial, tanto implicam riscos e perdas como desafios para os indivíduos nelas envolvidos. A multiplicidade de formas “flexíveis” de emprego vulgarizadas na esteira da instabilidade e flexibilidade desta sociedade do trabalho, “morta”<sup>15</sup> (Gorz, 1997/2004), são encaradas como uma evolução “natural” da mesma, com uma tipologia de trajetórias profissionais mais flexíveis, descontínuas e mais autónomas de trabalho, enquanto expressão das aspirações “individualistas”<sup>16</sup>. Tais aspirações refletem a subjetivação das perdas de referência

---

<sup>14</sup> A era do “pós-emprego” traduz um novo tempo na qual deixam de ser assalariados e são independentes ou prestadores de serviços, responsáveis pelo desenvolvimento das suas competências e pela gestão da sua própria «carreira» ou percursos profissionais transitórios.

<sup>15</sup> A análise crítica realizada por André Gorz (1997/2004) no capítulo “O trabalho desencantado” do livro “Misérias do Presente, Riqueza do Possível” aponta que o trabalho-emprego “tornado precário, flexível, intermitente, com duração, horário e salário variáveis” (p.69) deixa de integrar a coesão historicamente atribuída ao trabalho-emprego; refere ainda, que o trabalho não pode mais preencher as cinco funções estruturantes (benefícios manifestos e latentes do emprego) na vida das sociedades, sublinhada pela Marie Jahoda (1981;1982).

<sup>16</sup> Para alguns críticos contemporâneos, a instabilidade e a flexibilidade do trabalho são interpretadas como elementos constrangedores nos modos de construção da identidade, na medida em que a fragmentação das experiências enleia os sujeitos num ciclo intermitente de emprego-desemprego, impossibilitando-os a definição de narrativas identitárias coerentes, sólidas ou consistentes. Ulrich Beck (2000) assume uma linha interpretativa menos negativa, perspetivando a instabilidade como uma oportunidade, com o objetivo de a potencializar numa descontinuidade de vida positiva enquanto desafio da modernidade. Assim, as identidades individuais deixam de ser estáveis e passam a ser instáveis - uma das principais consequências da “modernidade tardia” -, levando à ampliação da autonomia, à (aparente) liberdade de escolha e construção individualizada das próprias trajetórias. Neste sentido, as biografias são marcadamente plásticas, fracionadas e flexíveis, em nome da instabilidade, e por

socializadora, tradicionalmente cultivada pelo trabalho-emprego. Estamos em direção a um mundo de múltiplas facetas e sem trabalhadores de longo prazo.

#### 1.1.4 Perda dos sentidos do trabalho?

Segundo André Gorz (1988), o trabalho sofreu “metamorfoses” e que é algo recente na história da humanidade. O sentido e significado do trabalho na vida das sociedades – especialmente do “trabalho assalariado” - emergem de um evolutivo processo de construção de *sentidos* quanto à concepção atual que temos sobre o mesmo.

O que nós nos habituamos a evocar “trabalho” não passa de uma invenção da modernidade. A forma sob a qual o conhecemos, praticamos e o situamos no centro da vida individual e social, foi inventada, e em seguida generalizada com o industrialismo” (Gorz, 1988, p.25). Com a emergência do “capitalismo manufatureiro” (Gorz, 1988), a sociedade produziu diferentes sentidos sobre “o trabalho”, sentidos com os quais podemos identificar-nos, que ligam o nosso presente com o nosso passado. Na visão de Hannah Arendt houve “a súbita e espetacular promoção do *labor* (trabalho), passando do último lugar, da situação mais desprezada, ao lugar de honra e tornando-se a mais considerada das atividades humanas...” (Arendt, 2007, p.113). Resgatando o entendimento do “trabalho” a partir de uma submersão histórica do seu sentido pela autora, este “...jamais foi fator de integração social. Era, antes um princípio de exclusão” (Gorz, 1988, p. 22), encarado, então, como fardo social, inferior e *ponos*<sup>17</sup>.

Na era moderna, é pelo trabalho que as pessoas se inserem na sociedade. O trabalho transformou-se em emprego<sup>18</sup> e tornou-se a atividade hegemônica na modernidade. Ainda hoje, parece-nos que continua a existir a “centralidade do trabalho [assalariado] como eixo das relações sociais, como processo que origina as configurações (...) identitárias” (Castel, 1998, p.12), apesar do esfacelamento dos laços sociais e da acentuada individualização das relações de (des)emprego. O caráter ambíguo e simultaneamente, paradoxal do presente, através dos traços de imprevisibilidade, de

---

isso, Bauman (2001), defende que o problema atual é o de não construir uma identidade fixa mas de deixar abertas todas as possibilidades, (algo equivalente à formulação de Giddens sobre a “reflexividade”), num processo de construção individual incessante.

<sup>17</sup> Na sociedade grega, berço da civilização ocidental, os gregos diferenciavam “trabalho braçal” - *ponos* (*labor*, em latim) de trabalho criativo - *ergon* (*opus*, em latim) em que o primeiro faz referência ao trabalho penoso, padecer (*ponein*), fazer tarefas degradantes e servis, e o segundo designando criação e/ou obra de arte. Estas palavras estabelecem assim a diferença entre trabalhar no sentido de sofrimento, castigo (*poneo*, igual a penar), e trabalhar no sentido de criar (*ergazomai*, igual a executar).

<sup>18</sup> Na sociedade capitalista surge o termo “emprego” como categoria institucional em que Fryer e Payne (1986) defendem que se refere à “troca contratual institucionalmente regulamentada, entre duas partes, em que uma vende e a outra compra trabalho, normalmente por dinheiro, mas também poderá ser por bens ou serviços” (p.236).

insegurança e de contingência, tornam-se um problema amargo e podem infiltrar-se na construção da identidade pessoal, profissional e social. Numa sociedade em que tudo gira em torno do trabalho-emprego, estar numa situação de desemprego é sinónimo de “desfiliado”, “desvalidado”, “desqualificado”, “supranumerário”, “supérfluo” e “inútil”<sup>19</sup> (Castel, 1998). O trabalho, fecundo de sentidos existenciais, “é o nosso facto social total” (Méda, 1999, p. 31) e com a sua fratura ou desaparecimento, poria em causa as ordens que estruturam as nossas sociedades como categoria dominante – senão exclusiva – da promoção do “laço social” (sociabilidade), de relações de pertença, de integração, do bem-estar e de realização pessoal. Pela agudização do desemprego, subemprego, flexibilidade do emprego, entre outras, há que abandonar as representações em torno do trabalho como única expressão da vida humana (ou categoria social central, em sentido antropocêntrico) e “aliviar a imposição que o trabalho exerce sobre nós” como “um ‘encanto’ do qual continuamos a ser prisioneiros” (Méda, 1999, p.307). A questão está justamente em refletirmos se somos (ou não!) “prisioneiros” do capitalismo, no trabalho-emprego, inscrito num sistema político e ideológico de “dominação” (operário-consumidor) e num sistema económico e financeiro de “exploração” (operário-produtor), delimitando configurações da nossa existência.

“Operário em construção” (poema) narra o confronto entre o “trabalhador”, desvalorizado e subjugado nas coisas que faz e o “patrão”, os que detêm o poder sobre o produto da sua labuta. Partindo de uma situação de total alienação do operário: “*Mas tudo desconhecia*”/ “*De sua grande missão*”, como tampouco tinha consciência, “*Que a casa que ele fazia*”/ “*Sendo a sua liberdade*”/ “*Era a sua escravidão*”. O operário estava em construção, já que o “*operário faz a coisa*”/ “*E a coisa faz o operário*”. Em suma, podemos perceber no poema de Vinícius de Moraes (1956), a representação dos sentidos do trabalho como base da vida humana.

---

<sup>19</sup> Robert Castel (1998) mostra que as transformações contemporâneas e o desmantelamento da proteção social criaram a condição dos “inúteis para o mundo”, ou seja, pessoas que se tornaram supérfluas por não fazerem nada socialmente útil. Estas pessoas tornam-se “supranumerários”, diante das alterações das competências submetidas às exigências do mercado. Sob a ótica de Castel (1998): “...é claro, de que existir socialmente equivaleria a ter, efetivamente, um lugar na sociedade (...) ao mesmo tempo, eles estão bem presentes – e isso é o problema, pois são numerosos demais” (p. 33).

### 1.1.5 Impactos psicossociais do desemprego

Nos dias de hoje, o trabalho-emprego constitui, ainda, a única forma de subsistência das pessoas e muitos são os adultos, que permanecem nesta situação de desemprego<sup>20</sup>, ou que alternam numa constante e contínua transição de trabalho em trabalho, de empregos instáveis e vínculos precários. Assiste-se, também, a uma maior exigência e polivalência, em que o profissional, ao longo da sua vida laboral, vai trasladando na sua carreira, não só entre empregos, mas entre áreas profissionais (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

A multiplicidade de transformações que caracteriza o mercado de emprego exerce uma pressão considerável na aquisição de perfis de competências atrativas, como indispensáveis à sua adaptação facilitadora às exigências do e no trabalho. Pela escassez de empregos permanentes e como uma das principais consequências desta escassez, surge o desemprego que afeta de forma brutal a integridade psíquica e social do ser humano. Do ponto de vista psicológico, a categoria trabalho representa uma fonte de promoção de identidade individual, de pertença e de integração social já que “constitui uma das formas maiores do laço social” (Méda, 1999, p.26), “mas porque também é uma das modalidades de aprendizagem da vida em sociedade” (Méda, 1999, p.26). Importa fazer um parêntesis a fim de relembrar que o trabalho assumiu diferentes sentidos e significados na existência humana, “pelo que a sua natureza e características, mais do que preexistirem a um dado momento que se limita a dar-lhes forma, emergem como o resultado de todo um processo de produção social, de construção histórica, temporal e espacialmente contextualizados” (Billiard, 1993; Parada & Coimbra, 1999, p. 49). Dominique Méda (1999) também defende que a centralidade do trabalho foi de facto uma “invenção social” e que o seu significado mudou ao longo das diferentes épocas. A conotação moderna do termo trabalho reflete “o trabalho-mercadoria” (Méda, 1999) assente no valor atribuído ao salário, enquanto objeto de troca como único *meio* de vida para a satisfação das necessidades de sobrevivência. Beck (1992) refere como o próprio trabalho desempenha uma função instrumental, na medida que constitui “o meio de aceder a todo um conjunto de bens compensatórios (ou de consumo) que constituem o objetivo máximo dos esforços dos sujeitos e os símbolos do seu sucesso –, o consumismo acaba por se impor como principal fator de coesão social, logo, como contexto central de socialização dos indivíduos” (Parada & Coimbra, 1999, p.50).

---

<sup>20</sup> São atribuídos diversos significados de ordem social ao termo desemprego. De acordo com Glyptis (1989), o desemprego é a ausência de trabalho pago entre os membros da população ativa. Para Dooley, Prause e Ham-Rowbottom (2000, citado por Ribeiro & Coimbra, 2004, p.214), “o ‘desemprego’ refere-se geralmente ao estatuto dos indivíduos que não trabalham mas desejam trabalhar, incluindo-se tanto os que procuram ativamente emprego como os que se sentem demasiado desencorajados para o fazer”.

Apesar de vivermos numa sociedade orientada para o trabalho-consumo, Glyptis (1989) refere que a perda de recursos financeiros é a perda “mais tangível” do desemprego, considerando no entanto que não é necessariamente aquela com a qual é mais difícil de lidar. Tendo por base as funções desempenhadas pelo trabalho e a multiplicidade de significados que lhe estão associados, de facto, a vivência do desemprego ou a privação de desenvolver uma profissão leva a que os sujeitos se considerem inúteis ou imprestáveis pois sentem-se atacados na sua identidade (Dejours, 1993). Devido ao modo antissocial (que é caracterizado no desprezo involuntário pelo trabalho enquanto norma social) que a própria situação de desemprego gera, os desempregados são alvo de sofrimento psicossocial paralisador, sustentado pelo sentimento de culpa. O processo de desemprego, assim como seus efeitos tendem a provocar no indivíduo estados sócioemocionais associados a sentimentos de perda, preocupação, desesperança, desmoralização, isolamento social, estigmatização, resignação (Fryer, 1988), degradação, vergonha, falhanço, inadequação e stresse causado pela culpa, preocupação com a perda do rendimento e dificuldades em planear o futuro (Glyptis, 1989).

Das várias teorias que têm dominado o estudo sobre os impactos psicológicos do desemprego, a Teoria da Privação de Jahoda (1981;1982) defende que a ausência de emprego tem dois grandes efeitos principais: a) minar o estatuto e identidade social e b) a exclusão de um propósito maior na sociedade. No seu modelo, distingue a função manifesta do trabalho (ex., salário ou retribuição económica, perda do poder de compra) de benefícios latentes do trabalho, que servem para manter os laços com a realidade e que são: a) organização do tempo, b) o contacto social, fora do contexto familiar, c) os propósitos coletivos ou o promotor da interdependência; d) o estatuto e identidade pessoais; e) estímulo à atividade, em que a função latente do emprego tem um impacto significativo sobre o bem-estar, psicológico e social.

Fryer (1988) adota a Teoria da Agência Pessoal ou modelo da restrição da ação como alternativa à teoria de Jahoda. O autor assume que o indivíduo é por natureza um agente proativo e independente, cuja situação de desemprego vai obriga-lo a estar numa posição contra natura. Ou seja, com o desemprego estas capacidades são bloqueadas e restringidas, vai inibir o exercício da agência pessoal, como por exemplo, a incapacidade de planear o futuro associado ao *stresse* do desemprego. Podemos acrescentar que a vivência emocional negativa da experiência de desemprego é explicada pela ausência das funções latentes (sociopsicológicas) do trabalho e pela restrição da ação (Fryer & Payne, 1986; Fryer, 1988). Ou seja, a restrição da ação seria, desde logo, uma consequência da privação económica que tende a emergir em situações de perda de emprego (e que desempenha, na perspetiva do autor, um papel fundamental na perceção de restrição, ou de privação

financeira, e na deterioração do bem-estar subjetivo), mas também das representações sociais que aliadas à arbitrariedade e complexidade que caracteriza o contexto social em que o sujeito desempregado se insere, poderá inibir e desencorajar o papel ativo que poderia desempenhar, no sentido de um maior controlo pessoal sobre os acontecimentos e sobre o seu percurso de vida (*ibidem*).

O modo como se experiencia o fenómeno do desemprego é diferente de indivíduo para indivíduo, apesar da negatividade e dos impactos ao nível do bem-estar psicológico e social.

## **1.2 *Odium theologicum* da sociedade do conhecimento**

Numa sociedade que muitos nomeiam como “sociedade do conhecimento”<sup>21</sup> (e.g., Drucker, 1993/2003; Gorz, 2005; Hargreaves, 2003) ou ainda, “sociedade cognitiva” ou “sociedade educativa” (Relatório de Delors, 1996), a persistência do aumento dos níveis de desemprego, subemprego, extinção de algumas profissões e desvalorização do trabalho são factos que, no atual discurso da sociedade da aprendizagem, faz recair sobre os sujeitos a responsabilidade de desenvolver, de apropriar e de mobilizar saberes e competências que correspondam à capacidade de empregabilidade e “flexibilidade” (Sennett, 1998/2007) na vida pessoal e profissional. Espera-se que o «novo» trabalhador seja autónomo, flexível, criativo, «móvel», com capacidade de adaptar-se e readaptar-se à transitoriedade desta sociedade, “onde o conhecimento é [também] um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p.33).

---

<sup>21</sup> Peter Drucker (1993/2003) não é só um defensor de um *novo* modelo de sociedade em que a “chave” da economia global emergente é o conhecimento, como também possui uma visão puramente propagandista assente na ideologia progressista do capital ou do capitalismo tecnologicamente avançado, legitimando apenas o que existe. André Hargreaves (2003) aponta, como atributos centrais da economia do conhecimento, desenvolver a capacidade de inovação, de criatividade e de resolução de problemas para a flexibilidade, para lidar com a mudança constante e para com o compromisso de aprendizagem ao longo da vida: “a sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem” (p.37), que instiga o desenvolvimento de uma identidade cosmopolita para a flexibilidade e talvez, para a “corrosão do caráter” (Sennett, 1998/2007) através da reciclagem das transformações contemporâneas em políticas de educação e formação ao longo da vida. Neste sentido, Hargreaves (2003) não deixa de apontar as consequências psicossociais de um determinismo económico assente no conhecimento, que afeta e corrói os relacionamentos, espalha a insegurança e prejudica a vida em comunidade (vd. também Sennett, 1998/2007). O Relatório “*Educação, Um Tesouro a Descobrir*”, coordenado por Jacques Delors para a UNESCO (1996), apela para “colocar a educação ao longo de toda a vida no coração das sociedades” (p.19) sob o posicionamento político-educativo de “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e acima de tudo, “aprender a ser”. Esses são os quatro ideais políticos do “conhecimento” como milagroso antídoto à prova das crises económicas desencadeadas pelo capital. Enaltece-se a necessidade de adaptação e readaptação às transformações e incertezas da contemporaneidade. A Comissão Delors fala na necessidade de caminharmos para uma “sociedade educativa baseada na [permanente] aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos” (p.20) como sociedade apropriada aos *novos* tempos. O teórico social, André Gorz (2005) aplica a expressão “economia do conhecimento” em que o saber e o conhecimento se transformam nos principais ingredientes da economia imaterial (vd. nota rodapé 2, p.1).



Pretendemos demonstrar que este é um dos aspetos mais controversos da sociedade do conhecimento. A aquisição de competências (transversais ou genéricas) é muito direcionada para este modelo de sociedade, onde desencadeou a construção de representações e de perspetivas sobre a aprendizagem ao longo da vida de uma forma paradoxal. Enquanto uns tomam a aprendizagem como uma responsabilidade individualizada, dever colocado nos ideais da “economia global”, outros alertam, para um direito: os indivíduos podem reclamar a aprendizagem e o aumento de competências para a sua participação ativa, enquanto cidadãos de plenos direitos, num mercado de trabalho cada vez mais complexo, mais ambíguo e até, mais contraditório.

Paralelamente, assistimos, a uma transformação dos problemas sociais em individuais como a capacidade de empregabilidade, lidar com a incerteza e ter espírito de risco, o que implica que a “sociedade do conhecimento” tenha de criar estas qualidades, por competências, em que a aprendizagem ao longo da vida assume grande centralidade. Esta conjuntura tem deixado as pessoas à mercê de um “novo paradigma de emprego” (e.g., Dupas, 1999), inscreve-se numa lógica de individualização, responsabilização individual, e legítima, também, a tendência crescente para a privatização das crises sociais. Há, sem dúvida, um efeito da individualização na aquisição ou atualização de competências e saberes “adequados” para o mercado de trabalho. Como reconhece Bauman, “a incerteza de hoje é uma poderosa força individualizante” (2001/2009, p.36), emergindo um sentimento de insegurança (vd. também Marris, 1996) entre as exigências e as oportunidades proporcionadas pelo ambiente de aprendizagem contínua, na condição de que se trata de escolhas pelas quais o indivíduo é socialmente responsável.

O não aproveitamento das oportunidades para a aquisição de competências em *deficit* ou de aprender cumulativa e permanentemente, enquanto “ferramentas-chave” de (re)integração profissional ou, melhor ainda, de empregabilidade, é, no limite, cada vez mais entendido como responsabilidade individual. Carregam em si a culpa, subjacente às escolhas (ou não-escolhas) efetivadas nos percursos vividos e de vida, (sem pensar no longo prazo), confrontados com a aparente margem de manobra individual, em que o sucesso ou “o fracasso” (Sennett, 1998/2007) depende da sua capacidade de decisão face às oportunidades socialmente estereotipadas ou impostas no meio social em que se inserem.

Em Portugal, nas últimas décadas, temos assistido à emergência de novas práticas educativas assentes no reconhecimento e validação de competências à margem dos “tradicionais” sistemas de educação e formação.

A valorização das competências adquiridas e aprendizagem realizadas pelos adultos, por confronto com o referencial de competências-chave, através de práticas de reconhecimento e validação social (comummente, designadas por RVCC), constituíram-se, tendencialmente, como uma estratégia “mercantilista”; para criar uma articulação harmoniosa

entre as exigências emergentes dos novos mercados de trabalho e as competências (“*soft skills*”) que representam a condição de empregabilidade, vinculadas numa lógica completamente individualizada de certificação. À luz do presente paradigma globalizante, o da Aprendizagem ao Longo da Vida, é colocada a tónica na *necessidade* (que dá visibilidade à lacuna ou *gap* dos próprios sujeitos *aprendentes*) em adquirir uma “lista” de competências básicas que, associadas à certificação escolar, no âmbito dos dispositivos de RVCC (referimo-nos à última geração de políticas de educação de adultos, em que ficou associada à expressão “Novas Oportunidades”), são: “Linguagem e Comunicação”, “Cidadania e Empregabilidade/Profissionalidade”, “Matemática para a Vida” e “Tecnologias de Informação e Comunicação”. Como referem Távora, Vaz e Coimbra (2012), a perspetiva holística de “construção” das competências, sejam elas pessoais, transversais e profissionais, traduz um afastamento “da sua raiz humanista” entre um sujeito “construtor da sua formação”, privilegiando o património existencial, para um sujeito “consumidor” de “*skills*”/ formações.

O pressuposto de partida deste trabalho centra-se na problemática das “competências transversais” ou “genéricas” consideradas como necessárias e orientadas para enfrentar um mercado de trabalho mais qualificado, mais competitivo, mais flexível, mais difuso, com mais e maior insegurança, e suas representações pelos adultos desempregados. Assim, deste ponto de vista, objetiva-se avaliar as perceções sobre as competências transversais, qualidades ou características pessoais valorizadas, em que a “flexibilidade” e o “risco” (Sennett, 1998/2007) se convertem em algo “normal e comum” (*ibidem*) para enfrentar o futuro. Que *competências*, um “*must*”<sup>22</sup> do momento, a sociedade proclama para responder aos desafios da imprevisibilidade? Confrontando esta questão com o desemprego crescente e a importância da aprendizagem ao longo de toda a vida aliado à adaptabilidade pessoal, esboçamos, adiante, o que se entende por competências transversais, também intituladas por «competências de terceira dimensão», «competências de vida» ou «as novas competências de empregabilidade».

### 1.3 Embate entre qualificação e competência

Inúmeros discursos e abordagens, em torno do conceito competência, têm vindo a ganhar espaço sobre a qualificação em virtude das transformações do capital e da tecnologia - a ponto de viver-se, nas últimas décadas, um enfraquecimento conceitual da

---

<sup>22</sup> Segundo Bauman (2008), diante de uma sociedade que transforma as pessoas em mercadorias, a subjetividade dos indivíduos é feita de escolhas e também, eles próprios “comodizados” (vd. também Fairclough, 1992/2001 na p.22 do presente estudo), cuja expressão “*must have*” (neologismo moderno significa «dever, ter que...») traduz uma pressão internalizada pela condição de consumidores.

“qualificação profissional” no mundo do trabalho, e diametralmente, nas relações entre os assalariados e os excluídos por este mundo.

Não inauguro um debate original, já que estes conceitos são extensamente entrelaçados em argumentos nas ciências educativas, sociais, humanas, entre outras áreas de conhecimento. Resgato, apenas, uma reflexão sobre novas construções de “competência” ou das “novas competências emergentes” e seu “uso inflacionado” (Ropé & Tanguy, 1997) no quotidiano.

Como se metamorfoseou a qualificação pela competência associada “a uma conjuntura de crise do modelo fordista, de globalização da economia, de contração de empregos e de avanço das políticas neoliberais no mundo” (Hirata, 1996)? Aqui, irei fazer uma breve incursão dos conceitos, sobre como a competência penetra na esfera do trabalho/ emprego e ao mesmo tempo, “saber ver” (Morin, 1983/1999) os significados atribuídos, valorizados ou modificados pela instabilidade, imprevisibilidade e transformações da modernidade.

O rompimento que se tem vindo a observar da qualificação com a noção de competência, constitui-se num “testemunho da nossa época” (Ropé & Tanguy, 1997). O surgimento deste termo - competência – tem sido usado nos mais diversos contextos societais, não se caracterizando num simples modismo transitório. Reflexo da “modernidade tardia” (Giddens, 1991; 2002), o termo competência, evidência e oculta, ao mesmo tempo, as exigências requeridas pela reestruturação produtiva, e atende os pressupostos neoliberais sobre os indivíduos: responsabilidade, autonomia flexibilidade, polivalência, mobilidade, adaptabilidade, “auto-empresendedor” (Gorz, 2005), etc. No seu aspeto social, a competência<sup>23</sup> apresenta-se como “algo novo”, procura elementos subjetivos (e imprecisos), colocando-os em ação no modelo produtivo flexível. A noção de competência surge, assim, para possibilitar a realização dos objetivos do mercado.

Nas palavras de Coimbra (2000), o embate contemporâneo entre qualificação e competência provoca uma desumanização no trabalho, “reduzindo a pessoa do trabalhador a um repertório de competências” (Coimbra, p. 50) imposta pela flexibilização, e ainda, inerente ao próprio vocábulo “competência” harmoniza-se a crescente mercantilização dos saberes úteis ao trabalho.

Na sociedade do presente ocorre “*new social movement and commodity*” (Jarvis,

---

<sup>23</sup> O uso do vocábulo “competência” não possui uma definição precisa, continua fluído e polissémico sobre o seu significado, podendo dizer-se que o seu uso deriva do “senso comum”. Considero, com Esméria Rovai que “o termo competência, um constructo que como qualquer outro a pretender explicar o funcionamento dos processos cognitivos e afetivos humanos, assume um caráter polissémico com diferentes significados e uma multiplicidade de usos que se confundem com capacidades, habilidades, aptidões, desempenho, um saber-fazer restrito à ação operacional e até mesmo objetivos comportamentais” (Rovai, 2013).

2009, p.11) com a transformação da aprendizagem ao longo da vida em mercadoria (“*commodity*”). A sua lógica é aprendizagem alicerçada no individualismo, gerando a crença de que são os próprios indivíduos que devem procurar as condições de desenvolver de forma “aditiva e de acumulação um conjunto de competências”<sup>24</sup> (Coimbra, 2000, p.48). Neste sentido, é traçada uma hiperbiografia de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) pelo contexto social como uma escolha marcadamente individual. É imputado ao indivíduo a responsabilidade de adquirir um conjunto de competências “vendáveis” ou que produzam elevados níveis de empregabilidade<sup>25</sup>, de competitividade e de adaptabilidade. Como afirma Frigotto (1999): “Já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis” (p.15). Cabe aos desempregados, aqueles que não atingiram as condições de empregabilidade, desenvolver um amplo “catálogo de competências” caracteristicamente individuais.

Nesta mesma linha de raciocínio, “o conhecimento tornou-se a principal força produtiva” (Gorz, 2005, p.29), e revela que todo o trabalho é tido como mercadoria em uso pelo capital. Revela o conhecimento como valor de troca, cujos “fatores que determinam a criação de valor são o ‘componente comportamental’ e a motivação, e não o tempo de trabalho dispendido” (Gorz, 2005, p. 9). Em vez do trabalhador assalariado, “a pessoa é uma empresa” (*ibidem*, p.10), garantindo ele mesmo a sua iniciativa de aprendizagem ilimitada e permanente.

No atual quadro contemporâneo, o discurso sobre as características pessoais requeridas, quer na esfera educativa/formativa quer na esfera social/trabalho, acaba por incorporar vocabulário típico do mercado. Recordemos, que ao definir o conceito de empregabilidade, Gazier (s/d) defende que consiste na capacidade individual de “vender” a suas qualificações no mercado de emprego. Desta forma, a expressão “atitudes e comportamentos economicamente úteis” feita por Claus Offe (1990) contempla

---

<sup>24</sup> Para enfrentar os complexos desafios do mundo de hoje, é comumente aceite pela maioria das pessoas de que precisamos de desenvolver um amplo catálogo de competências, prescritas e estandardizadas. Como sustenta criticamente Joaquim Coimbra, um “perfil prescrito” ressalta que a “ação humana é demasiado complexa para se deixar reduzir a reportórios ou a somatórios de competências específicas, nós não somos um baú de *skills*...” (Coimbra, 2000, p.53). Na mesma linha de raciocínio, Coimbra (2000) evoca “a carga de instrumentalidade” que o uso dos *skills* põe em relevo quando se fala de competências de empregabilidade, cuja abordagem conceitual «despreocupa-se» com a contextualização da aprendizagem, desenvolvimento psicológico ou desenvolvimento humano.

<sup>25</sup> No entender de Helena Hirata (1996), empregabilidade e competência são termos que, no contexto francês, podem ser encarados como sinónimos, pois ambos se centram no indivíduo. Como crítica ao modelo de competência, esta repousa na excessiva individualização do trabalho. Há uma focalização assumida sobre o indivíduo, isoladamente. De igual modo, “o conceito de empregabilidade” é entendido como algo que transforma cada agente individual em ‘*entrepreneur de lui-même*’ como denunciava Bourdieu” (Lima, 2004, p.15).

precisamente a ocorrência da “comodificação<sup>26</sup>” (e.g., Fairclough, 1992/2001) deste discurso. Sob o mote económico, político e social, a aquisição de competências para “aprender a ser” (“componente comportamental” útil) remete para o protagonismo do mercado, acentuando o carácter instrumental (como mercadoria) da própria noção “competência”.

Na mesma linha de pensamento, segundo Peter Jarvis (2009), a disposição para aprender e reaprender continuamente, o que potenciará o aumento de competências, torna-se tanto num processo de consumo como num bem privado mercadorizável: *“In other words, lifelong learning has become both a commodity to be sold in the market place of learning and a process of consumption”* (Jarvis, 2009, p.13). A capacidade de pertencer ao mercado de trabalho, escorregadio e fluído, é da responsabilidade de cada indivíduo, como “consumidores” ou “clientes” conscientes das suas “necessidades” e capazes de escolher “pacotes” formativos “para treinar “habilidades” ou ‘competências’ requeridas, ... em torno de ‘metas de realização’ precisas, resultando em ‘perfis’ (...)” multifuncionais (Fairclough, 1992/2001, p. 256). Diante desta perspetiva funcionalista, onde não existe a opção de escapar à individualização (Bauman, 2001/2009), é colocada no indivíduo “toda a pressão na adaptação, na adequação e no ajustamento em termos dos conhecimentos, das qualificações e agora, das «competências» às exigências” (Lima, 2005, p.84) da economia.

### **1.3.1 Competência: o culto de uma individualização implícita**

Na década de 90, a crescente busca da competitividade, da produtividade e da flexibilidade leva à «globalização» do termo competência, desprezando a qualificação profissional como o interface para o mercado de emprego. A qualificação tende a perder o seu papel de suporte indispensável ao emprego, sob a ideia de “competência” que ganha “visibilidade num contexto de elevados índices de desemprego, visibilidade essa assegurada pelo mercado que decide e dissemina a ideia segunda a qual, para o trabalhador, ‘não basta ser qualificado, é preciso ser competente’” (Tomasi, 2004, p.9).

Esse mesmo mercado, banido pelo desemprego que “já não depende das variações dos ciclos de arrefecimento e aquecimento da economia” (Coimbra, 2000, p.49) justifica a

---

<sup>26</sup> Nas palavras de Fairclough (1992/2001) comodificação (transformar em mercadoria) é um “processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido económico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (p.255). A “comodificação” não é um processo novo sobre o discurso social, segundo “Marx mesmo notou os efeitos da comodificação sobre a língua: referir-se às pessoas em termos de ‘mãos’ em contextos industriais, por exemplo, é um modo de vê-las como mercadorias úteis para produzir outras mercadorias (...)” (Fairclough, 1992/2001, p.255).

relevância dos critérios meritocráticos da competência em relação à de qualificação<sup>27</sup>. Com isso, “torna-se, portanto, necessário que os indivíduos adquiram competências para se tornarem empregáveis” (Coimbra, 2000, p.49), ou sobretudo, a competência de permanentemente desenvolver «novas competências».

Aqui, a “competência” evidencia a construção ideológica do *deficit d’* “um eu maleável” (Sennett, 1998/2007, p.159) e empregável, acentuando a incessante e interminável aprendizagem. Há uma clara culpabilização<sup>28</sup> para aqueles que fracassam, no único compromisso, a aquisição das competências necessárias para evitar a obsolescência e o desemprego. Como sustenta ironicamente Z. Bauman: “vamos às compras pelas habilidades necessárias a nosso sustento e pelos meios de convencer nossos possíveis empregadores de que as temos...” (2001, p. 87).

Sem cair na inflexibilidade de considerar a valorização excessiva do termo competência em relação à qualificação profissional, como ocorre a sua disputa pela hegemonia no mercado de trabalho/emprego?

Nesta articulação de conceitos, compreendemos que não há uma disputa entre a competência e a qualificação profissional. O aspeto diferenciador da competência face à qualificação (formação inicial) parece estar no apelo à individualização, centrada no indivíduo e na sua capacidade de mobilizar os saberes “adquiridos” na construção de percursos profissionais multifuncionais, adaptados e antecipados a este cenário de imprevisibilidade.

Porém, é importante dizer-se que a qualificação profissional tornou-se incapaz de absorver as transformações do mundo de trabalho, pelo que tem sido colocada em xeque em função do estilhaçamento dos empregos, sendo questionada como referência para as negociações de progressão de carreira, de salários e na contratação coletiva (Schwartz<sup>29</sup>,

---

<sup>27</sup> A partir dos anos 70, com a crise do capitalismo expressa pelo esgotamento do modelo taylorista/fordista, a qualificação profissional é frontalmente atacada porque não está adaptada às profundas mudanças no interior do mundo do trabalho. Nesta nova realidade, “a qualificação, correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira, um salário, tende a desfazer-se” (P. Rol/e, 1985, *cit. in* Hirata, 1994, p.129). Por isso, Hirata afirma que a noção de competência é “bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho” (Hirata, 1994, p.132); Tais exigências surgiram em função dos “novos modelos de produção e gestão, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das classificações profissionais que lhes eram correspondentes” (Hirata, 1994, p.132).

<sup>28</sup> Parafraseando Dubar (2000, p.112) “não é a escola nem a empresa que produzem as competências de que os indivíduos têm necessidade para acederem ao mercado de trabalho, obterem um salário e para se fazerem reconhecer: são os próprios indivíduos. Eles são responsáveis pelas suas competências nos dois sentidos do termo: cabe-lhes a eles adquiri-las e são eles que sofrem se as não possuem”. A formação e aprendizagem ao longo da vida remete-nos para ideia de melhoria e manutenção da empregabilidade num contexto de competitividade, obrigando a uma atualização e requalificação permanente, no sentido de tornar os indivíduos “empregáveis”, mantendo-os “em estado de competência, de competitividade no mercado” (Dubar, 2000, p.112).

<sup>29</sup> Segundo Yves Schwartz (1990) existe um deslizamento (recorrendo à palavra “*glissement*” do autor) progressivo da noção «qualificação» para a de «competência» como causa das mutações atuais do trabalho que privilegia as exigências da flexibilidade, a polivalência, a desregulação das proteções, a globalização económica, a reestruturação produtiva, as políticas de gestão (indicadores de gestão, gestão por atividade, por projetos, por

1990; Tomasi, 2004).

No mundo do trabalho mais desregula(menta)do e precarizado – sob a forma de desemprego potencial, subemprego, trabalho temporário ou precário –, os próprios indivíduos submetem-se ou incorporam a “cultura” por competências, na expectativa de atingir a empregabilidade. O indivíduo desempregado é pressionado a “ser competente” para criar ou até mesmo “arquitetar” o seu próprio trabalho. Esta procura por uma “empregabilidade” necessária instiga a desqualificação, a flexibilidade, a adaptabilidade, a polivalência e a aprendizagem contínua (antecipação proativa dos conhecimentos e competências) enquanto noções estruturantes do modelo de competências. A qualificação compreendida enquanto “título profissional” ou “diploma” é tida como um saber formal e especializado, sendo questionada pela imprevisibilidade típica de um ambiente de trabalho incerto.

A qualificação “repousa sobre referências permanentes: os postos, cuja classificação é determinante de maneira estática; o diploma, cuja posse está associado a direitos precisos e duráveis” (Dugué, 2004, p.23). Assim, para Dugué (2004) a qualificação significa “um obstáculo que impede a adaptação da mão de obra às exigências do aparelho de produção” (p.23). As competências, por definição, são algo “inqualificável”<sup>30</sup> (Stroobants, 1997) e são tidas como “saberes em ação” (Cannac, 1985; Tomasi, 2004) contextualizados, ou seja, um conjunto de conhecimentos e de maneiras de ser que se combinam para responder às necessidades de cada situação e da realidade do mercado de trabalho.

Cada vez mais o indivíduo se vê confrontado com péssimos empregos, de emprego em emprego, ou simplesmente sem emprego, reflexo de uma carreira flutuante ou uma involução profissional com “cortes”, “colagens” e “fragmentações” sob a égide das competências.

Há uma perspectiva individualizante no senso de aprendizagem contínua, que obriga a uma atualização e alargamento das competências, atrelada à ideia “de que um assalariado deve se submeter a uma avaliação permanente e dar constantemente provas de sua ‘adequação ao posto’,...” (Tanguy, 1997, p.193), “de um modo que deixa muito pouco espaço à [sua] individualidade” (Fairclough, 1992/2001, p. 257) enquanto sujeito singular, único e irrepetível.

---

processos...), etc., e por outro lado, como forma de ajustamento das pessoas à pluralidade ou diversidade que toda a atividade de trabalho tenta articular. Também sob a argumentação de Marcelle Stroobants (1997), a noção de competência incorpora os valores e os “princípios da racionalidade técnica capitalista” (p.42), coadunando-se com os pressupostos da *nova* cultura organizacional em torno da flexibilidade.

<sup>30</sup> Para atender a um novo perfil do trabalhador, Stroobants (1997) compreende que a “competência” não é considerada num atributo definitivo e estável, esta noção é da ordem do conjuntural. Enfatiza-se a competência como algo que pode ser prescrita, medida, quantificada e (auto)avaliada em detrimento da qualificação profissional compreendida como saber formal especializado.

Como analisa Tanguy, a lógica do modelo da competência transmite uma autonomia “controlada ou vigiada”, é o indivíduo quem faz o seu posto e o seu salário (Tanguy, 1997) como, também, legitima uma aguda competição individual. Assim, a competência traduz uma validação permanente. Reflete um conceito em forma de “rascunho social” (Clot, 2006, p.50), e ainda, instável, involutivo, descartável, obsoleto, submisso, instrumental e móvel, características estas que esquisam a sua transformação como resposta às mudanças dos preceitos do usuário mercado de trabalho.

A crença de que, a única coisa certa é a incerteza, parece-me incontornável tentar definir as competências transversais, não como um “remédio promissor” (Sennett, 1998/2007), mas como constructo que surgiu para responder às ansiedades socioeconómicas marcadas pela imprevisibilidade nos “novos” modos de produzir, gerir e trabalhar.

#### **1.4 O «novo» perfil de competências**

O perfil de competências necessárias para hoje, e ao mesmo tempo, o perfil de competências requeridas para fazer face aos *gaps* do futuro estão confrontados com um problema universal porque a “inadequação é cada vez mais ampla, profunda e grave entre os nossos saberes, desunidos, divididos, compartimentados e por outro lado, com realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (Morin, 2002, p.40). O ponto de vista do autor, Edgar Morin é categórico: exige-se o desenvolvimento de um perfil cosmopolita, adquirindo um conjunto de saberes e capacidades para gerir as trajetórias pessoais e profissionais em contextos difusos, turbulentos e evolutivos. Tendo em conta as perseverantes reconfigurações do mercado de trabalho, a qualificação padrão (saberes validados) deixou de ser vista como uma garantia para a sua inserção ou permanência.

As competências devem ser transversais<sup>31</sup> (genéricas), isto é, não relacionadas com as especificidades técnico-profissionais, e transferíveis (na perspetiva de designar, adaptabilidade pessoal e profissional, “aprender a aprender”) a contextos e novas situações.

---

<sup>31</sup> Para além da existente diversidade conceptual de competência, existe uma variedade terminológica deste conceito que tem sido objeto de muitas designações consoante os seus autores: “novas competências” (Perrenoud, 2000, 2005; Pires, 1994; 2002), “competências transversais”, “sociais” ou “genéricas” (Casanova, 1991; Evers, Rush & Berdrow, 1998; Liétard, 1996; Rey, 2002), “competências de 3ª dimensão” (Aubrum & Orofiamma, 1990), “*soft skills*” ou “atitude de autoaprendizagem” (Nyhan, 1991; 1994), “competências emocionais” ou “competências sócioemocionais” (Goleman, 2001), “*key competencies*”, “*core skills*”, “*core competencies*” ou “competências-chave” (Evequoz, 2004); Eurydice (2002); Comissão Europeia (2007), “*cross-competencies*” ou “competências de empregabilidade”, “*life skills*” ou competências de vida”. Como explica Coimbra (2000) “é quase uma espécie de ‘clonagem’ de competências virtualmente infinita” (p.49) das próprias designações.



Perante uma menor vinculação do trabalho assalariado como era “típico” na anterior ordem social, ganha importância o “*know how to be*”, referindo-se principalmente a habilidades sociais que podem ser aplicadas em múltiplos contextos de vida e, também, competências que permitem novas aprendizagens.

Novas aprendizagens e a necessidade de aquisição de competências de ordem social, amplas e diversificadas, como sejam, a responsabilidade, a autonomia, a iniciativa, a flexibilidade, a adaptação a novas situações, a criatividade, a vontade de aprender e a comunicação são aspetos/ qualidades cada vez mais valorizados (Vieira & Coimbra, 2004). Como refere Stroobants (1998) tais competências “*générales peuvent, dans le meilleur des cas, constituer un atout (compétence transversale ou transférable, source d' adaptabilité); au minimum, elles représentent une condition d' employabilité, susceptible de se banaliser*” (p.14). Deparamo-nos, sem dúvida, na existência de um novo *ethos* (caráter moral) do trabalho, arreigado na cultura da acumulação de “competências”, sendo imperativo o “aprender a aprender”, o “saber-transformar-se” e o “saber-desenvolver-se”<sup>32</sup>, integrando-os, nos problemas fundamentais do nosso tempo e da nossa condição.

O perfil profissional atualmente exigido começa a integrar cada vez mais novos conjuntos de competências, relacionados com qualidades/ capacidades pessoais que se enunciam em termos de «saber-ser». A preocupação crescente com as “competências transversais”, “competências pessoais” ou “competências de vida” é um reflexo desta incerteza. Neste contexto, “a aquisição destas novas competências parece acompanhar-se de uma modificação de relação com o saber, onde a intuição é essencial, e onde, mais do que em qualquer outra atividade, é necessário ser-se capaz de acomodar a incerteza, ao irracional e a dúvidas” (Aubrun & Orofiamma, 1990).

#### **1.4.1 A formação de competências**

Dado que o presente trabalho tem como objetivo principal tentar caracterizar o modelo de competências transversais ou genéricas promotoras da empregabilidade num mercado de trabalho acentuadamente imprevisível, bem como suas representações pelos adultos desempregados, torna-se imprescindível refletir sobre o conceito de competência após algumas considerações anteriormente realizadas sobre este domínio.

---

<sup>32</sup> Abordagem histórico-construtivista do desenvolvimento humano que remete para um conceito holístico de “competência” em que os saberes estão alicerçados numa “auto-organização proactiva complexa” (Gonçalves, 2000) – implica reorganizações do “sistema pessoal” (Campos & Coimbra, 1991) - ou seja, o “saber-transformar-se” consiste num processo contínuo de desconstrução/ reconstrução dos recursos pessoais e sociais em função dos contextos de vida e experiência vividas.

Atendendo à importância da centralidade do indivíduo (aqui, o adulto desempregado) na abordagem à competência, Le Boterf considera que “não existem competências sem indivíduos. As competências reais são construções singulares, específicas de cada um” (2005, p.23). Esse carácter indissociável entre “pessoas” e “competência” é equivalente a afirmar que as competências por si só não existem. Cada “pessoa” na sua relação/contacto intersubjetivo com o mundo do trabalho, é um ser em (des)envolvimento que adquire saberes e experiências proporcionados pelo contexto existencial.

Uma possível definição de competência é dada por Gonçalves (2000), definindo-a como “um conjunto integrado e estruturado de saberes – saberes-fazer, saberes-ser e saber-transformar-se - a que o sujeito terá que recorrer e mobilizar para a resolução competente das várias tarefas com que é confrontado ao longo da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos...” (p.70) para construir ou consolidar as suas competências. Esta definição traduz a competência não como um conjunto de “qualidades”, “traços” ou “características” perenes, mas sim, a capacidade combinatória dos múltiplos saberes/recursos (Le Boterf, 2005). Nesta mesma linha de pensamento, pode-se dizer que uma competência é uma relação intencional; age com intenções numa ação orientada para um objetivo.

Para os autores Coimbra, Parada e Imaginário (2001) a competência compreende um carácter figurativo ou “simbólico e imbuído de sentido, o qual vai de encontro a uma forma com valor social (por outras palavras, pregnante na ação e objeto de um reconhecimento)” (p.55). Ou seja, a partir da ação infere-se a experiência ou o sentimento pessoal de «ser competente».

A noção de competência abrangente, global e “estruturante da ação em contexto” (Coimbra, 2000, p.51) posta num plano de desenvolvimento pessoal e social significa que “a competência ganha singularidade, ganha historicidade, ganha estabilidade e singularidade porque ela é própria daquele indivíduo, depende das suas formas de auto-organização pessoal, há uma marca distintiva pessoal singular idiossincrática que é irrepetível daquele indivíduo...” (p.55) advindas das experiências “novas, complexas, fluídas [e] de evolução incerta” (p.56) do sujeito capazes de afetar ou “transformar a organização e funcionamento do seu sistema pessoal e, portanto, as suas possibilidades de agir” (p.54). Nesta perspetiva, a formação de competências (transversais) é um resultado de um processo desenvolvimental, ou seja, ocorre ao longo de toda a história de vida do sujeito adulto.

O facto de existir uma plasticidade semântica ou um excesso de entendimentos em torno do conceito competência, em que Le Boterf (1999) apelida-o de “camaleão conceptual”, parece-nos empobrecer a riqueza e vastidão deste constructo que deverá ser

integrado numa perspectiva contextual<sup>33</sup> – e na ótica da promoção do desenvolvimento humano – na medida em que se adquirem, desenvolvem e atualizam competências ao longo da sua existência.

As “competências” reduzidas à noção de *skills*<sup>34</sup>, “...não são outra coisa senão capacidades discretas, específicas, [fragmentadas e aditivas], geralmente independentes umas das outras, não articuladas, nem integradas...” (Coimbra, 2000, p.48). A noção de *skills* não reflete a complexidade de atuação do ser humano, reduzindo-o a um simples autómato executor de tarefas mecanicamente repetíveis ao longo do tempo e através dos contextos. O constructo competências desloca-se das ações para as pessoas e para a relação entre as mesmas numa perspetiva de aprendizagem e de trabalho com os outros. Há uma reconceptualização diferenciada do constructo competência, de *skills* discretos ou instrumentais para “ser competente”, que catalisou a importância da transversalidade, da transferibilidade e da adaptabilidade para novas situações e novos papéis existenciais.

R. Wittorski (1998) contribui, também, para a polémica em torno das competências (pessoais), ou melhor, por uma caracterização do seu processo em vez do seu produto (*performance*). Fleury e Fleury (2004, p.29), afirma, similarmente, que “a competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know-how* específico”. Para Wittorski “a noção de competência está em vias de fabricação. Não existe, de facto, discursos teóricos estabilizados que permitam definir com precisão os seus atributos” (1998, p.58). No entanto, a competência, ao nível da sua construção, aprendizagem e transferibilidade, situa-se “...na interseção de três campos: o campo de percurso de socialização/ da biografia; o campo da experiência profissional; e o campo da formação. As competências produzem-se e transformam-se nestes três campos” (1998, p.58). A partir deste pressuposto, o autor perspetiva a competência como um processo histórico social de construção e de aprendizagem em vez de um estado, remetendo o indivíduo para um saber de natureza “combinatória<sup>35</sup>” dos seus recursos pessoais e sociais (valores, capacidade relacionais e afetivas, conhecimentos, saber-fazer, habilidades, experiências, cultura, redes, etc.).

Wittorski considera que “a competência é o processo gerador do produto final que é a *performance*” (1998, p.58); e ainda, mostra que “a competência é, aliás, sempre competência individual ou coletiva em função de uma situação. Ela é finalizada (e não

---

<sup>33</sup> O indivíduo é um ser contextual: os diferentes contextos de vida, informais, não formais e formais, assumem importância no desenvolvimento e construção das competências pessoais.

<sup>34</sup> Segundo Coimbra (2000) o *skill* restringe-se a um “saber-fazer da execução do trabalho prescrito (...)” em contextos estáveis e repetitivos, conceptualizado numa lógica funcionalista linear de o “homem certo para o lugar certo”.

<sup>35</sup> Para Le Boterf (2005) a competência deverá promover a combinação de diversos recursos e elementos - saber agir, querer agir e poder agir – que são usados pelos indivíduos em diversas situações e contextos.

abstrata), contextualizada, específica e contingente” (1998, p.58). A competência é vista em termos de ação, ligada a um contexto particular, onde o sujeito é protagonista da sua formação, integrando no seu património existencial as aprendizagens realizadas.

Em concordância com Wittorski (1998), temos a posição de Le Boterf, afirma que os campos de aplicação: biografia e socialização, formação educacional, e experiência profissional, ou seja, o próprio contexto, fazem parte da competência (2005, p.56).

Assim, os contextos (como a família, o local de trabalho, a comunidade, ...) em que se insere são potenciadores de experiências pessoais; são as experiências de vida que propiciam a formação dos saberes que, pela ação, se transformam em aprendizagens, em conhecimentos e estes “adquiridos” se transformam em competências pessoais. Com efeito, os adultos adquirem “novas competências” conforme os estímulos do contexto e as suas necessidades pessoais, sociais e profissionais.

Os contextos de vida articulam-se com um mundo imprevisível e gerido em incertezas. Considerados cada vez mais na sua globalidade, estes contextos apelam a diferentes saberes e atitudes, colocando o adulto na situação de adquirir competências em consonância com a rapidez de mudança.

Importa refletir sobre de que modo ter as competências de cariz mais transversal é substancioso ou nutritivo para a empregabilidade dos adultos desempregados? Ou, é possível identificar quais as competências emergentes e “adequadas” a uma realidade tão complexa, evolutiva e incerta?

Procuramos analisar diversas abordagens sobre as competências genéricas ou transversais, que retratam os «novos» perfis profissionais relacionados com o *saber-ser* e o *saber adaptar-se* aos condicionalismos da sociedade de trabalho. A formação de improvisação e a capacidade de adaptação às mudanças (sem angústias) impõe-se enquanto sentido das responsabilidades individuais, permanecendo essencial na aprendizagem ao longo da vida, conforme “Relatório Delors” (1996). Mas ao mesmo tempo, estas competências/ capacidades existenciais do sujeito revestem-se de um carácter paradoxal e ambivalente, uma vez que a ordem social e educativa assume-se penalizadora quando o indivíduo age com autonomia, é questionador, é mais crítico e mais participativo.

Um outro problema apontado à competência é a sua frequente reificação<sup>36</sup>/ hipostasiação sobre um conjunto de “qualidades”, “atributos” e “características” focadas na dimensão comportamental como forma de enfrentar a atual crise do trabalho e as inúmeras mudanças tecnológicas e socioeconómicas que afetam a estrutura dos empregos.

---

<sup>36</sup> (vd. Definição de reificação segundo Berger e Luckmann (1999) no capítulo II, p.38 do presente estudo).

Stroobants (1998) constata que a aceleração das mudanças, faz que “*l’idée d’une mutation compétitive s’accommode bien de la compétence*” (p.17) em que tais competências «sociais» ou «genéricas», determinam “*des formes d’autonomie, d’initiative, de responsabilité*” (*ibidem*), sendo amplamente tomadas como uma essência material e não como capacidades aprendidas, desenvolvidas, ampliadas e consolidadas pelo sujeito ao longo da sua existência.

Estas «novas competências» não são especificamente profissionais, são do foro atitudinal e interpessoais – geralmente intituladas de “*soft skills*”. Trata-se de “competências/ atitudes não diretamente relacionadas com atividades práticas [técnicas], mas sim com destrezas requeridas num vasto número de postos de trabalho e funções, ou para o domínio de uma sequência de mudanças no curso da vida laboral” (Macedo & Martins, 2004, p.260). Isto é, o que está em causa é a caracterização de uma tipologia de traços /qualidades genéricas abrangentes que parecem estar associadas à “empregabilidade”/ competitividade. Estas são transferíveis<sup>37</sup> e podem ser utilizadas em contextos de vida plurais. Várias são as abordagens, e autores, que trabalharam sobre o “*saber-ser*” adaptável, transversal e transferível que refletem competências-chave, aplicáveis em qualquer contexto de trabalho. Deste modo, iremos apresentar: (1) as competências da terceira dimensão (Aubrum & Orofiamma, 1990); (2) as competências transversais ou genéricas (Casanova, 1991) e (3) as competências-chave de autoformação ou de autoaprendizagem (Nyhan, 1991;1994).

#### 1.4.2 Competências de 3ª dimensão

Simone Aubrun e Roselyne Orofiamma (1990) definem como competências de terceira dimensão as competências que não fazem estritamente apelo aos saberes técnicos nem ao saberes-fazer (práticos, metodológicos e operacionais; habilidades manuais), mas relacionadas com a terceira dimensão do comportamento humano.

---

<sup>37</sup> Capacidade de transferência de um saber fazer/ saber agir de um contexto para outro será sinónimo de observar a capacidade do sujeito de utilizar as suas capacidades num outro domínio diferente do inicial, desenvolvendo uma nova competência. Esta afirmação leva-nos ao questionamento da noção de “competências transferíveis” proposta por Le Boterf (2005), referindo: “transferir não é acarretar um saber fazer ou uma competência como se se tratasse de transportar um objeto” (p.56), ou seja, não há uma aplicação direta, a-histórica ou descontextualizada da competência como se fosse um *stock* isolado de recursos pessoais. Le Boterf (2005) afirma que uma competência é inseparável dos seus próprios contextos e que “transferir [consiste] em reintegrar uma aprendizagem numa situação diferente daquela em que se produziu” (p.57). Nesta perspetiva, também, Bernard Hillau (1994) atendendo à importância da centralidade do indivíduo, considera que “a competência está no centro da historicidade do sujeito” (p.66), logo, não é a competência que é transferível. A competência é uma construção determinada pela história, trajetórias, pessoal e profissional. A transferibilidade implica que o sujeito enquanto produtor (das suas próprias competências) construa uma representação da situação, e que permita ligá-la a um contexto particular, para reconhecer situações que poderão beneficiar de aprendizagens anteriores.

As competências de 3ª dimensão privilegiam um reportório de competências expresso em comportamentos (sociais), atitudes (sócio-afetivas) e capacidades (interpessoais) para o trabalho.

Richard Sennett (1998/2007) mostra como as influências do capitalismo flexível corroem as carreiras tradicionais, desaparecendo a utilização de um único conjunto de qualificações para toda a vida. Exige-se às vítimas do desemprego a responsabilidade pela sua própria empregabilidade, em que a capacidade de “ser empregável” se torna mais importante do que o emprego em si. Segundo Aubrun e Orofiamma (1990), este modelo de competências, de 3ª dimensão, tem um carácter urgente e atravessa toda a sociedade, onde a tónica se situa justamente na aquisição de novas capacidades, tais como “adaptação e flexibilidade”, “assunção de riscos” e “perspetivação futura” (Evers, Rush & Berdrow, 1998) para que os sujeitos possam combater a possibilidade iminente de desemprego. Como referem Aubrun e Orofiamma (1990) existe uma valorização das competências sociais no trabalho: *“Maîtriser la dimension technique de son travail, c’est indispensable pour tous. Faire preuve de responsabilité, d’autonomie, de capacités relationnelles et de créativité, c’est ce qui fait la différence. Mieux encore, s’investir corps et âme dans la culture de l’entreprise sans y perdre son esprit critique”* (p.15).

Estas são agrupadas em quatro categorias: (1) os comportamentos profissionais e sociais; (2) as atitudes (relacionais e de comunicação; capacidades relativas a auto-imagem; capacidades de adaptação e de mudança); (3) as capacidades criativas (capacidades para fazer face ao carácter imprevisível das situações ou de improvisação); (4) As atitudes existenciais ou éticas (capacidades de análise crítica, de autoformação e de pesquisa).

Cada uma destas categorias é aprofundada pela Aubrun e Orofiamma (1990), sendo de ressaltar os seguintes aspetos:

(1) Nos comportamentos profissionais e sociais incluem as competências expressas em termos de saberes técnicos, tendo como referencia tarefas concretas, num determinado contexto social ou profissional determinado – articulando com a 3ª dimensão do comportamento humano, o pessoal e o relacional, permitindo o desenvolvimento de novas competências que as situações prescritivas de trabalho não permitem revelar.

(2) Nas atitudes incluem-se as competências que não estão ligadas a uma tarefa concreta, mas que definem um perfil de comportamento adaptado a um contexto profissional ou cultural dado. Nestas atitudes as autoras distinguem três subcategorias diferentes: (a.) As atitudes relacionais e de comunicação que são um conjunto de atitudes individuais, que se manifestam na relação com os outros, e onde se incluem a capacidade de escuta, de reformulação, de descentração de si próprio; a capacidade de expressão oral e escrita – a capacidade de argumentação, a capacidade de trabalho em grupo, de integração numa equipa, de aceitação de críticas, de saber pôr-se em causa; capacidades de animação, de

negociação, saber organizar-se, fixar objetivos e estratégias para o funcionamento de uma equipa. (b.) Capacidades relativas à auto-imagem – relacionadas com a autoestima e autoconfiança, implicam um melhor conhecimento de si próprio e um reconhecimento das suas capacidades. (c.) Capacidades de adaptação e mudança – cada vez mais importantes num contexto social marcado pela imprevisibilidade e incerteza - manifestam-se de formas diferentes, tais como: capacidade de integração em contextos profissionais diferentes, capacidade de adaptação a mudanças na situação de trabalho, capacidade de exercer funções em diferentes categorias de trabalho, capacidade de aceitação da diferença (ter em conta as diferentes opiniões, referências culturais e ideológicas), e ainda, a flexibilidade de comportamento e gestão do futuro sem angústia.

(3) As capacidades criativas ocorrem em três tipos de situações diferentes: (a.) Fazer face ao imprevisto, que se traduz pela capacidade de improvisação e de recurso à intuição; (b.) Ousar sempre mais como uma nova forma de comportamento - significa criar e inovar, significa “ir mais além” no sentido de contrariar o inconformismo; (c.) Pelo saber-fazer dos criadores nos domínios artístico e cultural, ganham o estatuto de um saber fazer profissional global e complexo que pressupõe o conhecimento de técnicas e de conteúdos precisos.

(4) As atitudes existenciais e éticas, onde se enquadram os valores pessoais, experiências e a perspetiva existencial do sujeito. Estas atitudes podem ser traduzidas pela capacidade de autoformação e de pesquisa, capacidade de análise crítica para transformar as situações vividas e construir o seu próprio projeto pessoal, (sem perder a sua identidade pessoal); capacidade de se apropriar do seu próprio vivido, conferindo-lhe uma determinada carga social e cultural; e a capacidade de saber situar-se como ator social.

Mais do que nunca, o mercado de trabalho no atual estágio do “capitalismo tardio” (conceito utilizado por um dos teóricos da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno (1986) reclama pessoas que possuam recursos pessoais, sociais e profissionais para melhor fazer frente ao seu complexo cenário, apontando, tanto o aperfeiçoamento das “aptidões de vida” que já detêm, como o enriquecimento pela via daquelas em que ainda não está suficientemente habilitado.

Sumariamente, esta abordagem valoriza um conjunto de novas competências de foro pessoal e relacional, sendo elas: a comunicação e capacidades relacionais, o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança, a criatividade, a inovação, a adaptabilidade, “comportamento flexível” (Sennett, 1998/2007), trabalho em equipa, o estar aberto à mudança, a atitude “aprender a aprender”, o sentido de organização, o espírito crítico, etc. Nesta abordagem em causa, proposta por Aubrun e Orofiamma (1990), está subjacente um grupo de “aptidões delicadas” (Sennett, 1998/2007), desdobrado em competências autónomas e flexíveis, capazes de satisfazer as exigências do “desejo da mudança” (*ibidem*, p.55) do mercado de trabalho atual.

### 1.4.3 Competência de autoaprendizagem

A atitude de autoaprendizagem ou “*self-learning competency*” é uma designação da autoria de Barry Nyhan (1991; Jardim, 2007) que surgiu no âmbito de um programa realizado numa instância de estudos da União Europeia, a EUROTECNET Programme, como a competência-chave da “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong learning*). É sua convicção que o trabalhador do futuro para sobreviver no local de trabalho, dos atuais tempos e contextos cada vez mais complexos, precisa de ter uma competência: a de autoaprendizagem. Como afirma Nyhan (1994): “*It is essential that people working in modern enterprises have this capacity for life-long learning*” (p.3).

Por atitude de autoaprendizagem entende-se a capacidade que um trabalhador tem de fazer uma reflexão crítica e seletiva bem como de compreender o que se desenrola no local de trabalho enquanto contextos de formação contínua. O “aprender a aprender” é uma das competências chave da autoformação identificada como essencial à aprendizagem ao longo da vida. A competência “aprender a aprender” supõe a capacidade de empreender e organizar-se na sua aprendizagem. Esta sustenta-se no pressuposto da construção de múltiplos saberes como um processo singular, dinâmico, reflexivo, intra e intersubjetivo, no qual é essencial as experiências pessoais da situação real e a interação do sujeito com o meio.

Como é referido pelo próprio autor, o profissional deve dispor de um “ambiente de aprendizagem total” (Nyhan, 1994), significa que a própria empresa deve transformar-se num ambiente de aprendizagem permanente: “*A work environment promoting personal autonomy, and providing opportunities for reflection, must be in place in an enterprise (...)*” (Nyhan, 1994, p.3)., sendo a empresa encarada como um “elemento-chave” na aprendizagem.

As competências que retratam “*the profile of the new worker*” (Nyhan, 1991; Jardim, 2007, p.85), são: (1) capacidade de tomada de decisões; (2) capacidade de iniciativa; (3) capacidade de planificação; (4) capacidade de comunicação; (5) capacidade de cooperação; (6) responsabilidade; 7) flexibilidade.

Ao considerar os efeitos das lógicas globais, a título de exemplo, “*the life cycle of many products is becoming shorter due to the application of more advanced technological insights*” (Nyhan, 1994, p.6), a empresa moderna deve criar no profissional um “espírito de autoformação” permanente, ou seja, promover no indivíduo o reconhecimento do valor formativo. Assim, num contexto marcado pela imprevisibilidade, o *novo* trabalhador deve ser capaz de passar o “teste dos três H’s” (Nyhan, 1994): “*This means that they must be able*



*to learn at the level of their 'Heads' (Awareness), their 'Hearts' (Attitude), and then synthesize both of these and convert them into Action ('Hands')"* (p.13).

#### **1.4.4 Competências transversais ou genéricas**

Bernard Rey (2002) também se debruçou sobre a questão das competências transversais no domínio das transformações na organização do trabalho. Segundo este autor, apresenta a definição de competências transversais como “as competências que são comuns a diversas profissões e, portanto, detetar quais dentre elas são passíveis de serem adquiridas no exercício de uma profissão e que permitirão uma eventual transferência para outras categorias” (Rey, 2002, p.53) ou outras situações de vida.

Para Casanova (1991) as competências genéricas correspondem a um conjunto transversal de competências (saberes, capacidades e atitudes). O seu desenvolvimento acontece em torno das diversas experiências vivenciadas e em diferentes contextos “em ação”. Quanto mais variadas e ricas forem essas vivências, mais fácil deverá ser a aquisição de competências “transferíveis”. Esta transferência não é mecânica, implica uma (re)contextualização dos saberes/recursos adquiridos. Este pressuposto é partilhado por Rey (2002) e Perrenoud (2005); segundo eles, estas competências podem ser mobilizadas, transpostas e combinadas em outras situações existenciais diferentes daquela em que foi assimilada, e neste sentido, deparamo-nos com as designadas competências transversais.

Rey (2002) explica ainda que “as novas formas de trabalho industrial e a necessidade, para muitos, de mudar de profissão várias vezes durante a vida e de se adaptar a situações inesperadas exigem algumas potencialidades, que em muito, ultrapassam as competências adquiridas pelas formações específicas” (p.60). Entendemos que é preciso “aprender a aprender” (Le Boterf, 2005), pelo que o trabalhador do futuro deve procurar renovar-se permanentemente.

Assim, tendo em conta os riscos e as incertezas, Danièle Casanova (1991) identifica onze competências genéricas, sumariamente, caracterizadas por Jardim (2007):

(1) Espírito de iniciativa (fazer coisas ou propor as ações necessárias, sem ser forçado pelos acontecimentos ou mesmo antes de ser solicitado por alguém); (2) Perseverança (ultrapassar obstáculos que se interpõem à consecução dos objetivos, tentando mais do que uma vez ou de diferentes maneiras); (3) Criatividade (criar um produto original, imaginativo ou expressivo, também aplicável às ideias); (4) Espírito crítico (habilidade para pensar de forma analítica e sistemática, aplicar princípios ou conceitos de

análise de problemas); (5) Sentido de organização (habilidade para desenvolver planos lógicos e detalhados, a fim de orientar as ações perante objetivos); (6) Autocontrole (manter-se calmo em situações emotivas ou stressantes); (7) Atitude de liderança (qualidade para se responsabilizar por um grupo ou atividade, organizando os esforços do coletivo de forma eficaz); (8) Persuasão (habilidade para persuadir os outros ou para obter o seu apoio, com a finalidade de concretizar as suas ideias); (9) Autoconfiança (sentimento de segurança ou de certeza relativamente às suas próprias capacidades e opiniões); (10) Perceção e interperceção nas relações interpessoais (facilidade em «ler» as preocupações, os interesses e os estados emotivos dos outros, reconhecendo e interpretando os seus indícios, inclusivamente os mais subtis); (11) Preocupação e solicitude em relação aos outros (atenção pelas suas necessidades e bem-estar, e vontade de os escutar e encorajar a ultrapassar problemas).

Estabelecida a necessidade de caracterizar os diferentes modelos de competência de diversos autores de referência no presente domínio, interessa compreender e explorar quais são essas competências (transversais ou genéricas) valorizadas por parte dos adultos desempregados.

## **CAPÍTULO II**

---

### **A CONSTRUÇÃO DA REALIDADE SOCIAL ATRAVÉS DAS REPRESENTAÇÕES**

## 2.1 A realidade como construção social

Recorremos aos sociólogos Peter L. Berger e Thomas Luckmann (1999) para um entendimento sobre a realidade como construção social.

A realidade social não existe. A “realidade” é construída a partir de relações humanas, de relações sociais, de interações e comunicações constantes estabelecidas entre nós. Através destas interações há uma construção histórico-social de significados, e à medida que interagimos e comunicamos uns com os outros, a realidade vai sendo continuamente interpretada e integrada pelos diferentes sujeitos, de um modo subjetivo e dotada de sentido num mundo comum compartilhado.

Esta construção social é apreendida a partir de “esquemas tipificadores” (Berger & Luckmann, 1999) recíprocos, enquanto seres de relação e de aprendizagem. Ao mesmo tempo, estes esquemas repetem-se e ganham historicidade como os papéis sociais, as regras, os costumes, os valores, as práticas quotidianas e os padrões de conduta. Estas definições históricas da atividade humana são “cristalizadas”, imobilizadas ou reificadas<sup>38</sup> na sua realidade, são experimentadas pelos indivíduos, queiram eles ou não, como realidade “natural”, como se fossem “exteriores” aos sujeitos e existissem para além das suas ações. Desse modo, como consequência, a realidade social reflete um caráter de anterioridade e coercitivo sobre os indivíduos. O homem é um produto social do mundo institucional gerado a partir de processos de interiorização/construção. De acordo com esta conceção, a sociedade sempre prevalece sobre o indivíduo, perspectiva adotada pelo sociólogo Émile Durkheim (1858-1917) visto que a sociedade como realidade objetiva é construída, portanto, por instituições que “tem uma história que antecede o nascimento do indivíduo e não é acessível à sua lembrança biográfica. E continuará a existir depois de ele morrer” (Berger & Luckmann, 1999, p.71). As instituições apresentam-se como factos históricos e sociais, são exteriores ao próprio indivíduo e persistentes na sua realidade social.

Como vimos, ao nascer todo sujeito encontra uma realidade objetiva social já construída, isto é, um conjunto de “conhecimentos” (factos sociais) estabelecidos,

---

<sup>38</sup> Segundo Berger e Luckmann (1999) a reificação da realidade social “tem a ver com o modo pela qual a ordem institucional é objetivada” (p.98). Dito de outra maneira pelos autores em referência: “a reificação é a apreensão dos fenómenos humanos como se fossem coisas, isto é, em termos não humanos...” (p.98), “como se fossem factos da natureza...” (p.98) ou produtos desumanizados e sentidos pelo homem como uma «*opus alienum*» (algo situado fora dele), em vez de percecionados como produtos da ação humana. Citando Hannah Arendt (1958/2007) no sentido desta questão, o mundo é constituído pela ação humana que aparece como elemento produtor do conhecimento. O homem não se revela no mundo das necessidades/ «labor» e nas «obras», e sim, na «ação» enquanto condição da existência humana. A revelação da humanidade, feita pelo sujeito de ação (práxis), reside no ato de falar e no agir. É na «ação» que o homem encontra a capacidade de se apresentar no mundo como humano, situado dentro dele “como «*opus proprium*» da sua atividade produtora” (Berger e Luckmann, 1999, p.98).

estruturados, institucionalizados, consolidados e legitimados previamente. O objetivo deste conjunto de conhecimentos é dar sentido às experiências vividas pelo ser humano. Como resultado desse processo histórico de construção da realidade social, perde-se a percepção de que o mundo objetivado no social é resultado de interações humanas, dando origem a um paradoxo: os indivíduos experimentam um mundo que eles próprios produzem (homem como produtor da realidade social), como se fosse um mundo dado a eles e não produzido por eles (homem como produto da realidade social).

Parafraseando Berger e Luckmann (1999) a sociedade é vista como realidade objetiva e subjetiva, sendo esta última, onde o indivíduo nasce com a predisposição para o processo de socialização<sup>39</sup> do qual é induzido a participar na dialética entre indivíduo e sociedade. Este processo de humanização, “variável no sentido sociocultural” (Berger & Luckmann, p.61) ou de cultura humana, inicia-se com a interiorização<sup>40</sup>. Nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e produz-se como tal, dentro de um espaço sociocultural, num processo contínuo de passagem da constituição biológica para a cultura, ou seja, cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e vai-se construindo enquanto ser humano.

Nesta última perspetiva, “o homem constrói a sua própria natureza ou, mais simples ainda, que o homem se produz a si mesmo” (Berger & Luckmann, 1999, p.61) acontece na relação com um ambiente natural e ao mesmo tempo, humano. Por outras palavras, a sociedade é um produto humano. Os factos sociais consolidados são um produto do homem, cuja objetividade do mundo institucional é produzida e construída com o fim de organização/ conformidade social, normalização e controlo dos comportamentos em comunidade. Ao contrário de E. Durkheim, Max Weber (1864-1920) encara o indivíduo como ator social, autónomo, cognoscente e com capacidade de reflexão. Reconhece que a sociedade e as mudanças estruturais<sup>41</sup> no tecido social é um produto do homem, através da sua “ação social”<sup>42</sup>.

A capacidade em transformar as diferentes esferas de realidade subjetiva (percepções, pensamentos, desejos, intenções), individual e coletiva, é o resultado de um processo que se dá numa complexa rede de interações. Atribuir um significado a um acontecimento é construir uma subjetividade. Como os indivíduos se encontram em “teia de

---

<sup>39</sup> A socialização é um processo de transmissão, de geração em geração, da herança social.

<sup>40</sup> A interiorização de normas sociais, regras de comportamento e valores não é um processo que se dá apenas na socialização primária. É um processo que continua durante toda a vida. Por exemplo, através da interiorização da linguagem – o instrumento mais importante da socialização – o indivíduo adquire conhecimentos, percebe a sociedade ou apreende os esquemas interpretativos e motivacionais com valor institucional predefinido.

<sup>41</sup> Na visão do sociólogo clássico Max Weber (1864-1920) as ideias, valores e opiniões possuem o poder de causar transformações e moldar a sociedade.

<sup>42</sup> A “ação social” (Weber) explica a realidade social, mas não é a realidade social; ou seja, as normas e regras sociais são o resultado /produto do conjunto de ações individuais e não se apresentam como exteriores ao indivíduo.

relações interdependentes”<sup>43</sup> (Elias, 1993), a construção da subjetividade não é alcançada através de um ato solitário de auto-reflexão do indivíduo, é “dentro de [uma teia] em cuja formação ele próprio participa” (Elias, 1993, p.52). Pode-se compreender como o seu «mundo interno» e, portanto, individual, como sendo “o produto das suas relações com os outros, a expressão da teia humana em que vive; assim, produzem-se no indivíduo, através do relacionamento com os outros, pensamentos, [opiniões] convicções, afetos e necessidades” (*ibidem*). O social enquanto conexão de relações inscritas em macroestruturas culturais e políticas, feitas pelos sujeitos, delimita ou cria constrangimentos na construção das subjetividades.

Contudo, o homem (em coletivo social) não é um agente passivo, este produz, ordena e transmite a «realidade», construindo-a discursivamente, por meio da linguagem e ações humanas. Neste sentido, a linguagem é uma construção social da realidade que fornece “de forma contínua, as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida quotidiana ganha significado...” (Berger & Luckmann, 1999, p.34) no social.

Segundo Tomasi (2004), a competência é entendida como uma “construção social”, englobando os aspetos culturais e político do fenómeno. A natureza contingencial do mundo moderno espelha ou interfere com as diferentes versões do constructo competência, alterando-a constantemente. A formação de novas competências ou competências transversais não ocorre num vazio cultural, político, económico e social; a sua formação é permeável à influência de contextos, de interações humanas e enfatiza o modo como as versões do mundo e dos mundos psicológicos interiores são construídos discursivamente, numa “sociedade de pessoas” (Elias, 1993).

Do ponto de vista psicológico e sociológico, o termo competência refere-se a representações ou a factos sociais: são modos de “saber-ser”, modos de se ver o mundo ou atitudes”, modos de comportamento, modos de relações subjetivas, modos de sociabilidade e modos de aprendizagem ao longo da vida dentro de uma *nova* configuração cultural onde «novas competências» são exigidas a cada momento num mundo intrinsecamente imprevisível.

---

<sup>43</sup> O teórico alemão Norbert Elias (1993) chama atenção para o facto de que não há sociedade sem indivíduos; reflete a relação «indivíduo» e «sociedade». O indivíduo em sociedade é uma «teia humana», um todo relacional.

## 2.2 Das representações coletivas às representações sociais como forma de expressão da modernidade

A teoria das representações sociais surge na “modernidade tardia” (Giddens, 1991; 2002), caracterizada pela “era do vazio” (Lipovetsky, 1983) recheada de incertezas, de rápidas e grandes mudanças estruturais (económicas, políticas e culturais). Na perspetiva de Moscovici (1961,1976; Ribeiro, 2011), as representações coletivas, na sociologia de Durkheim, teriam dificuldade em compreender a sociedade moderna que se assume plural, complexa, dinâmica, difusa e “reflexiva” (Beck, 1994/2000), bem como os modos de organização do pensamento social.

Claudine Herzlich (1972; Ribeiro 2011) considera que Durkheim<sup>44</sup>, na sociologia clássica, enfatizava a primazia do pensamento social sobre o pensamento individual, eliminando o pluralismo e a diversidade da vida social, em que a autora ressalta a crítica sobre o poder coercitivo quase absoluto, atribuído à sociedade sobre os indivíduos. Neste sentido, não existiria relação entre indivíduo e sociedade, mas apenas coerção do meio social sobre o sujeito. É como se a realidade social fosse “autónoma” ou “independente” das consciências individuais, constringendo ou omitindo a sua existência.

As constantes “ondas de transformação social” (Giddens, 1991) que atingem a organização/estrutura social confrontam-nos enquanto investigadores e teóricos sociais com *novos* cenários e perspetivas de análise sobre factos sociais emergentes.

Pode-se afirmar que a modernidade acentua a expressão de “estilos de vida”<sup>45</sup> (Giddens, 2002) “ambivalentes” (Beck, 1994/2000) e marcados por riscos, expondo os indivíduos aos seus próprios destinos num contexto global e provisório. Identifica-se que, nesta transição entre as “sociedades tradicionais” e as “modernas” (Giddens, 1991), as ciências sociais abandonam as grandes narrativas ideológicas, históricas e de uma sociedade do trabalho, indagando narrativas situacionalmente circunscritas da atividade humana.

O conhecimento, a tradição, as ideias e as opiniões sobre as coisas do mundo

---

<sup>44</sup> Para o autor, a educação é vista como um fio condutor das representações “coletivas” que garante a preservação dos princípios morais (regras e padrões comportamentais, morais e culturais) estabelecidos socialmente e veiculados através da cultura; na sua visão, a educação realimenta os sistemas de representações sociais, isto é, o pensamento coletivo como uma “unidade homogénea” (Jovchelovitch, 2001).

<sup>45</sup> Giddens (2002) cita, em particular, o termo “estilo de vida” como um exemplo de reflexividade no mundo contemporâneo. O sujeito reflexivo não tem escolha senão decidir em como ser e como agir. Assim, “nas condições da alta modernidade, não só seguimos estilos de vida, mas num importante sentido somos obrigados a fazê-lo – não temos escolha senão escolher” (p.79) e num “ mundo de escolhas plurais” (*ibidem*, p.81). O estilo de vida não é apenas um conjunto integrado de práticas sociais, mas é uma forma altamente reflexiva de vida, em que estas práticas sociais são alvo de crítica ativa, autoconfrontação e constantemente contestadas.

humano “são, rotineiramente, objeto de interrogação” (Beck, Giddens & Lash, 1994/2000, p. vii) que conduz a uma situação de diversidade e criatividade das sociedades modernas, caracterizadas pela sua pluralidade de entendimentos e nas quais coexistem múltiplas representações de um mesmo objeto social (Poeschl, 2003).

A modernidade é, portanto, caracterizada pela “reflexividade do eu” (Giddens, 2002) ou do pensamento, refletindo-se nos atos comunicativos do cotidiano – nada é “aceite naturalmente”, tudo é questionado (Jovchelovitch, 2001; Ribeiro, 2011) nos diversos contextos de vida. Quer isto dizer que, o efeito dessa “reflexividade” pode dar origem à (re)construção da realidade social e ser responsável pela modificação e/ou criação de novas representações.

No tempo presente, o indivíduo passou a ser a unidade referencial do social. Ulrich Beck (1992; Westphal, 2010) esclarece que o fenómeno da “individualização” é um *modo* de formação no qual “cada um mesmo se torna a unidade de reprodução vital do social” (Westphal, 2010, p.420). Com a dissolução de elos e formas de inserção “típicas” no mundo do trabalho, os indivíduos enquanto sujeitos de ação e expressão das suas escolhas (formação, competências a desenvolver, percurso profissional, papéis sociais, etc.) criam novas formas de vida (individual e coletiva). No pensamento de Beck (1994/2000) “a modernização reflexiva, enquanto modernização a larga escala, livre e transformadora da estrutura” (p.4), implica vidas “destraditionalizadas”<sup>46</sup> e individualizadas (*ibidem*), em que os significados tornam-se altamente contestados, fragmentados, fluídos e competem entre si dentro de uma toda sociedade.

Estas *novas* formas sociais na relação indivíduo e sociedade, por si só, são caracterizadas por ambivalências e contradições ou, melhor dizendo, pela “individualização”<sup>47</sup> (Beck, 1994/2000; Giddens, 2002) em que as possibilidades de ação ou construção das suas narrativas biográficas “escolhidas” sob as pressões existentes na modernidade são condicionadas ou amplificadas, principalmente em âmbitos como o mercado de trabalho.

Então, seria uma “aberração” pensar-se em representações consensualmente

---

<sup>46</sup> Na interpretação de U. Beck. A. Giddens, S. Lasch (1994/2000) “falar de destraditionalização não é o mesmo que falar numa sociedade sem tradições. Pelo contrário, o conceito refere-se a uma ordem social em que a tradição muda o seu *status*” (p.vii).

<sup>47</sup> Importa enfatizar como U. Beck e A. Giddens analisam social e criticamente a categoria “individualização” na modernidade reflexiva. Beck (1994/2000) define a “individualização” como “a desintegração das certezas da sociedade industrial, assim como a obrigação de encontrar e inventar novas certezas para si próprio e para os outros” (p.15). Recorrendo às palavras deste sociólogo alemão, o indivíduo emerge como ator, “o desenhista, o malabarista e o encenador da sua própria biografia e identidade, das suas redes sociais, dos seus compromissos e convicções” (*ibidem*, p.15) nas diferentes fases da sua vida. O notável crítico social Giddens (2002) diz-nos que o «eu social» torna-se um “projeto reflexivo” (p.37) pelo qual o indivíduo é responsável na produção das suas biografias. Citando as suas palavras: “a reflexividade do eu [ou, a autointerrogação] é contínua, e tudo penetra” (p.75) no meio social.



partilhadas por uma coletividade social inteira (Jovchelovitch, 2001; Ribeiro, 2011) no sentido em que aquilo que as pessoas pensam, nesta atmosfera social de mudanças e com vidas “individualizadas”, condiciona a construção social da realidade.

### **2.3 O carácter *social* das representações**

A teoria das representações sociais de Moscovici (1978) partiu da premissa de que “não há um corte dado entre o universo exterior e o universo [interior] do indivíduo” (p.48) chamando a atenção para a relação dialética entre o individual e o coletivo e o indivíduo a sua sociedade. Nesta perspetiva, as representações são uma construção<sup>48</sup> histórico-social, que se recriam, através das múltiplas relações que se estabelecem entre a existência individual e a sociedade.

Esta necessidade de questionar as formas predominantes de olhar o indivíduo, a sociedade e a relação entre indivíduo e sociedade, enfatiza “a Psicologia Social como ciência de ‘processos’” (Moscovici, 2001; Ribeiro, 2011, p.119). Assim, passámos a entender os indivíduos, os grupos, as organizações e as sociedades como capazes de pensar, de sentir e construir a realidade social em que se inserem (Moscovici, 1961,1976; Ribeiro, 2011).

Para Serge Moscovici (1976; Ribeiro, 2011) tendo por base as suas investigações em Psicologia Social, a representação é sempre a representação de “alguma coisa”, ela exprime um produto do confronto da atividade cognitiva de um sujeito (autor e ator) e das relações complexas que mantém com o objeto social, relações estas que envolvem uma atividade de construção e de simbolização. Assim, as representações sociais devem ser compreendidas como processo e resultado desse mesmo processo, sendo para Moscovici (1961,1976; Poeschl, 2003) indissociáveis.

As representações sociais inserem-se numa perspetiva construtivista do conhecimento que trata o sujeito como produtor/ construtor da realidade social. Segundo Moscovici (1976; Poeschl, 2003) representar não significa reproduzir ou duplicar, significa muito mais que isso, quer dizer reconstruir a realidade. Representar é participar ativamente da construção da sociedade e de si enquanto ser social e de relações. O processo de formação das representações salienta a sua natureza social: as representações são

---

<sup>48</sup> Porquê esta perspetiva construtivista? Porque as representações sociais não são meras reproduções estáticas de um objeto social. As representações são interpretações da realidade ou construções do sujeito enquanto ser social. O sujeito não é apenas produto das determinações económicas, sociais e históricas nem produtor independente, pois esta “modalidade de conhecimento” (Moscovici, 1978) são sempre construções contextualizadas e produto das configurações sociais específicas.

“...elaboradas no seio de um processo de trocas e interações” (Codol, 1984, p.251). Jodelet (1984) citada por Poeschl (2003) assim define a representação social como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p.439).

As representações produzidas pelo pensamento “natural” ou social, segundo Moscovici (1976), são representações de objetos socialmente importantes e controversos, que surgem não de um tratamento científico da informação, mas sim da interação social: “É de uma maneira não consciente, sob a influência dos *media*, das relações que as pessoas entretêm com especialistas ou, mais simplesmente, através de conversas entre pares, que as representações sociais se elaboram” (Poeschl, 1992 cit. in Ribeiro, 2011, p.123).

O que (as pessoas) pensam (?) e o que (as pessoas) sentem (?) sobre factos socialmente relevantes? A informação, as ideias e as opiniões partilhadas e veiculadas pelos *media*<sup>49</sup>, meio de interação humana que tem o poder de mudar “a ‘geografia situacional’ [dos aspetos] da vida social” (Giddens, 2002, p.83), produz e contribui para a (re)elaboração coletiva de representações, comunicações, conceitos ou explicações particulares para alguém - pessoa ou grupo - com o objetivo de “estar ao corrente” ou não “ficar à margem” (Moscovici, 1976; Poeschl, 2003) sobre temas desse mundo social. “Como é que diferentes significados se impõem na nossa sociedade? Como coexistem diferentes versões do mesmo fenómeno social?” (Ribeiro, 2011, p.123)

A expressão de “*thinking society*”, proposta por Moscovici (1981, p.182), evidencia que as pessoas procuram respostas às suas questões, formulam as suas “teorias”, coletivamente, a partir de comunicações e partilha informal de vários tipos de informação, julgamentos e avaliações e diferentes pontos de vista com impacto nas suas relações sociais e seu meio envolvente. Para Serge Moscovici (1981), o paradigma da sociedade pensante assume que “os indivíduos pensam autonomamente estando constantemente a produzir e a comunicar representações” (p.183). Moscovici (1998) entende que nesta espécie de “batalha de ideias” (Howarth, 2006), a teoria das representações sociais tenta captar a pluralidade de entendimentos, de interpretações, de significados e modos de construção e organização do pensamento sobre objetos socialmente controversos.

Importa destacar que é intenção deste trabalho ter uma representação social sobre um objeto que circula no contexto social atual, de instabilidade: o que os adultos desempregados pensam sobre as competências (transversais ou genéricas) promotoras da

---

<sup>49</sup> O efeito dos *media* na formação das representações sobre importantes objetos sociais é mediado pelas nossas relações interpessoais; isto é, as mensagens veiculadas são filtradas, discutidas e reinterpretadas no seio dos grupos sociais. As nossas representações da realidade social são marcadas pela comunicação social, cultura, pertença social e pelas crenças ancoradas em valores, tradições e experiências pessoais.

empregabilidade enquanto constructo controverso da sociedade do conhecimento.

Retomando esta conceituação, Herzlich (1972; Ribeiro, 2011) mostra que a representação social significa uma modalidade de conhecimento particular, expressão específica do pensamento social que decorre da relação dialética entre o social e o individual.

## **2.4 A construção da realidade social através da dinâmica das representações**

É através da dinâmica das representações sociais que assistimos à construção social da realidade (Herzlich, 1972; Ribeiro, 2011). Sob a rubrica da modernidade tardia, Giddens (2002) afirma que “a modernidade é inseparável da sua ‘própria’ *mídia*” (p.29). Para entendermos o “mundo exterior” mediado pelos diversos meios/ processos de comunicação que coloca em circulação uma grande quantidade de informação de diversos tipos, Moscovici (1981) explica que criamos diferentes formas de representação porque nos sentimos desconfortáveis ao que não nos é familiar ou conhecido, como uma adaptação estratégica à realidade, investindo-a de significados não familiares, em saberes familiares.

Por que é que construímos teorias ou explicações no âmbito do “senso comum” a respeito de determinados objetos sociais?

A pluralidade de representações sociais é justificada por três condições essenciais (Moscovici, 1976; Ribeiro, 2011): (a) “*pressão à inferência*” ou à interpretação da informação que resulta da necessidade sentida pelos sujeitos de dar a sua opinião às solicitações do meio, de emitir opiniões, juízos e explicações práticas; (b) “*focalização*” do sujeito e do grupo sobre determinado aspeto ou ponto de vista do objeto e não sobre outros elementos, condicionada pelos contextos, posição social e interação social; (c) e “*dispersão de informações*” sobre o novo objeto social, isto é, apenas algumas informações são retidas, a partir de conhecimentos anteriores ou de significados já existentes.

Diante da “pressão à inferência”, da “focalização” e da “dispersão das informações”, os indivíduos e os grupos constroem códigos comuns para “classificar e nomear de maneira unívoca as partes de seu mundo, da sua história individual e coletiva” (Moscovici, 1976, p.11). Em outras palavras, compartilhar conhecimentos ou explicações do senso comum a respeito de determinado objeto social assegura a comunicação entre as pessoas e fornece um guia de orientação para as suas condutas e relações sociais. Mas não quer dizer, como defende Moscovici, que as formas de pensar ou as opiniões partilhadas sejam consensuais ou homogêneas dentro de um determinado grupo.

### 2.4.1 Formação e enraizamento social das representações

Moscovici (1981; Poeschl, 2003) e Abric (1994) citam dois mecanismos “sociocognitivos” indissociáveis que sustentam a construção social da realidade, responsáveis em transformar conceitos “abstratos”, “estranhos”, “não familiares”, em conceitos “familiares”, “próximos” ou “usuais”. Assim, destacamos o funcionamento do mecanismo “objetivação” e o de “ancoragem” que conjunta e dialeticamente, agem na formação e no enraizamento (*i.e.*, ação de “amarrar”) das representações no meio social. Toda a realidade é representada e idealizada socialmente. *Como?* A partir da disseminação de mensagens ou opiniões, do uso de palavras conhecidas e das percepções advindas do “senso comum” que refletem o contexto social e ideológico dos sujeitos.

Moscovici (2003) afirma que “a objetivação une uma ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (p.71), ou seja, é um processo que permite compreender como, no senso comum, as palavras e os conceitos são transformados em coisas, em realidades exteriores aos indivíduos (Ribeiro, 2011).

Segundo Moscovici (1961, 1976; Poeschl, 2003, p.448) “objetivar significa, num primeiro momento, descobrir a imagem de uma ideia mal definida”, tornando-a numa realidade concreta. Transformar uma noção imprecisa em algo que pode ser observável, externa e corpórea diante dos nossos olhos, assim, cria-se uma imagem mental na tentativa de apropriação do objeto estranho.

Para compreensão deste processo, Moscovici (1981; Poeschl 2003, p.448) propõe a objetivação em três fases: (a) “na *fase da seleção de informação*, os elementos suscetíveis de fácil visualização selecionam-se a partir da grande quantidade de palavras que circulam à volta do objeto”; (b) “a *fase de esquematização*, na qual os elementos (as palavras) selecionados/ triados condensam-se numa imagem sucinta e coerente que reproduz de forma visível o objeto, a que o Moscovici (1976) chama de núcleo ou esquema figurativo da representação”; (c) “a *fase de naturalização* separa/ descontextualiza a imagem formada do seu conceito inicial, transformando-se numa entidade objetiva e observável na realidade.” Já a ancoragem, é responsável por tornar o que é desconhecido e perturbador num objeto conhecido, compreensível. Para Moscovici (2003) ancorar é: “...classificar, e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas” (p.62).

O processo de ancoragem diz respeito ao enraizamento da representação/ do novo

objeto no sistema de pensamento dos grupos, e no contexto social do qual emerge, considerando, aqui, o entendimento da “realidade” de Berger e Luckmann (1999) como produto humano ou, uma “reelaboração humana” (*ibidem*). Entende-se que o sujeito ao classificar, categorizar ou rotular o objeto estranho passa a ser capaz de o avaliar, representar, reproduzir e dialogar sobre ele quando interage com os outros, construindo, mantendo ou alterando a realidade enquanto “sujeito do conhecimento – indivíduo ou grupo – e sua experiência” (Jodelet, 1991 citada por Santos, 1994, p.139).

Denise Jodelet (1989) uma das principais colaboradoras de Moscovici diz que “a ancoragem enraíza a representação e o seu objeto numa rede de significados que permite situá-los em relação a valores sociais e dar-lhes coerência” (Ribeiro, 2011, p.138). As novas representações depois de integradas são usadas nas interações sociais, essenciais para a comunicação e compreensão dos conceitos à luz do mundo social em que vive.

## **2.5 Perspetivas dominantes no estudo das representações**

Segundo Poeschl (2003) “os processos de objetivação e de ancoragem constituem o objeto de estudo de duas correntes atuais, consideradas importantes para a investigação sobre representações sociais” (p.452). Doise (1990; Poeschl, 2003) sublinha que a Teoria das Representações Sociais é uma «grande teoria», uma teoria vasta que inclui “estudos mais detalhados sobre múltiplos processos específicos” (p.440), nomeadamente o de objetivação e o de ancoragem enquanto dois processos centrais que ocorrem simultaneamente na formação das representações.

No âmbito deste estudo, não aprofundamos a perspetiva ou proposição estrutural das representações proposta por Jean-Claude Abric (Escola de *Aix-en-Provence*).

Segundo alguns teóricos das Representações Sociais, as nossas opiniões podem ser compreendidas de forma mais aprofundada quando examinadas através do recurso a diferentes níveis de análise. A perspetiva posicional liderada por (Doise, 1985, 1992; Poeschl, 2003) procura analisar as causas, as condições e as consequências das variações nas representações sociais com focalização nos três níveis de análise do processo de ancoragem dos objetos sociais (Poeschl, 2003).

Esta perspetiva, desenvolvida pela Escola de Genebra, salienta o efeito das ideologias dominantes, das posições dos grupos na estrutura social, e da vivência individual (das crenças, dos valores ou experiências individuais) e dos contextos de comunicação na formação e expressão das representações (Poeschl, 2003).

Doise (1985; Poeschl, 2003) define as representações como “princípios geradores de tomadas de decisão [ou de posição], ligados a inserções específicas num conjunto de relações sociais e organizando os processos simbólicos que intervêm nestas relações” (p.459), ou seja, a autora evidencia a função das representações na organização das comunicações e na orientação das condutas e das relações intergrupais sobre determinados objetos.

Segundo Willen Doise (1992; Poeschl, 2003) e seus seguidores, a ancoragem é estudada de três formas distintas: a ancoragem ao nível de análise sociológica, psicológica e psicossociológica.

Ao nível sociológico examina-se a relação entre as variações representacionais e as pertenças sociais dos indivíduos e dos grupos, partindo do princípio que inserções sociais partilhadas implicam interações e experiências específicas, desencadeando representações semelhantes (Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992; Poeschl, 2003). Ao nível psicológico analisa-se a relação entre as variações representacionais e a adesão dos indivíduos a crenças ou valores gerais; procura-se evidenciar o impacto das experiências pessoais, dos valores ou das crenças nas representações apesar destas serem socialmente geradas. Ao nível psicossociológico examina-se se as variações representacionais se relacionam com o modo como os indivíduos representam relações [as características típicas] entre os grupos ou categorias sociais relevantes para o objeto. (Doise, 1990; Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992; Poeschl, 2003). Parte-se do princípio de que a percepção das diferenças de categorização social e as diferenças de grupos de pertença pode levar que os indivíduos expressem opiniões e pontos de vista diferentes acerca de um mesmo objeto (Poeschl, 2003).

Em suma, tudo o que é dito torna-se o alimento para o pensamento da sociedade e permite a construção da realidade social. Há uma necessidade de reconstruir o senso comum como forma específica de compreender, de comunicar e de agir sobre o mundo.

## 2.6 Objetivos, questões e hipóteses de estudo

O principal objetivo que nos propomos atingir ao longo deste percurso investigativo consiste em explorar a expressão do pensamento de adultos desempregados sobre a formação de novas competências (transversais), num tempo de incertezas e de imprevisibilidade permanentes, que cada vez mais, condiciona os percursos de trabalho. Esta investigação seguiu a orientação conceptual da teoria das representações sociais que trata o sujeito como produtor/ construtor da realidade social. As “competências transversais” são uma construção social ou uma “reelaboração humana” (Berger & Luckmann, 1999) que ganham ou perdem novos sentidos ou novas formas consoante os contextos (social, político, económico e cultural) exigidos num determinado tempo.

Tendo em conta o objetivo geral que pretendemos atingir, estipulamos os seguintes objetivos específicos, que passamos a elencar: (i) Avaliar as perceções do adulto desempregado sobre a importância atribuída pelo mercado de trabalho às competências transversais, em função das variáveis macrossistémicas e situacionais; (ii) Avaliar as convergências e/ou as divergências na perceção que os adultos desempregados têm sobre as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho por comparação com a valorização atribuída por si pessoalmente.

Neste quadro investigativo, delimitamos as seguintes questões:

(Q<sub>1</sub>) Quais as perceções do adulto desempregado sobre a importância atribuída pelo mercado de trabalho às competências transversais, para responder aos desafios de imprevisibilidade e de um contexto marcado pelo aumento gradual do desemprego?

(Q<sub>2</sub>) Quais as convergências e/ou divergências na perceção que os adultos desempregados têm sobre as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho comparativamente com a valorização atribuída por si pessoalmente?

Num contexto de maior desemprego, como se verifica atualmente, o estado atual da realidade afeta a nossa interpretação do mundo e, principalmente, as «verdades» que norteiam a forma de pensar e de ler o quotidiano social. Assim, procuramos responder a uma outra questão que surgiu no âmbito da presente problemática:

(Q<sub>3</sub>) Podemos verificar a existência de um “*décalage*” na perceção que os adultos desempregados têm sobre as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho por comparação com a valorização atribuída por si pessoalmente?

De acordo com a revisão teórica realizada nos dois primeiros capítulos, definidos os objetivos e identificadas as questões desta investigação, formulamos as seguintes hipóteses para o reconhecimento das *novas* competências pelos adultos desempregados e para o estabelecimento de relações entre a imprevisibilidade do mercado de trabalho e a formação das competências em análise:

H<sub>1</sub>: Esperamos encontrar diferenças nas percepções sobre a importância atribuída pelo mercado de trabalho às competências transversais, em função das variáveis macrossistêmicas e situacionais dos adultos desempregados;

H<sub>2</sub>: Esperamos encontrar diferenças na percepção que os adultos desempregados têm sobre as competências transversais mais valorizadas pelos empregadores (ou pelo mercado de trabalho) por comparação com a valorização atribuída por si pessoalmente.

Desconhecendo a existência de investigações com estes objetivos específicos, as hipóteses possuem um estatuto exploratório, abrangendo uma metodologia do tipo quantitativo. No capítulo seguinte apresentamos a metodologia adotada.



### **CAPÍTULO III**

---

## **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### 3. Metodologia de investigação

Visamos neste capítulo, dividido em cinco secções, a apresentação da metodologia global, consistindo fundamentalmente na descrição dos aspetos metodológicos adotados na presente investigação, respetivamente a descrição da amostra e os critérios de amostragem (3.1); identificação das variáveis em estudo (3.2); a descrição da estrutura do instrumento de avaliação ou de recolha de dados (3.3); o procedimento de recolha de dados junto dos adultos desempregados (3.4); e por último, os procedimentos estatísticos que foram utilizados para a análise dos dados recolhidos (3.5).

#### 3.1 Descrição da amostra

A amostra é constituída por 274 sujeitos, sendo que todos são adultos desempregados, com idades compreendidas entre os 18 e os 65 anos.

Recorremos ao método de amostragem por conveniência. Os sujeitos foram escolhidos de acordo com os objetivos da investigação, obedecendo aos seguintes critérios de amostragem: (i) indivíduos desempregados, com idade igual ou superior a 18 anos; constituída por sujeitos do género masculino e feminino; (ii) com habilitações escolares iguais ou superiores ao 4º ano de escolaridade; (iii) estarem na situação de desempregados e não possuir em qualquer vínculo contratual com qualquer entidade empregadora; (iv) participarem no preenchimento do questionário voluntariamente no âmbito deste trabalho.

A tabela 1 revela a distribuição da amostra segundo o género e as idades:

**Tabela 1**  
*Distribuição da amostra por género e idade (N=274)*

Género		Idade (anos)			
Masculino		<29	29-40	>41	Total
<i>n</i>	106	88	89	95	272*
%	38.7	32.4	32.7	34.9	100

*Nota:* \*Na amostra, dois sujeitos respondentes não responderam à questão 2) do Questionário macrossistémico e situacional, relativamente à sua idade.

Verificamos na tabela 2 a distribuição da amostra segundo os níveis de escolaridade:

**Tabela 2**  
*Distribuição da amostra por nível de escolaridade*

	4ºAno	6ºAno	9ºAno	Ensino Secundário	Superior Politécnico	Superior Universitário	Outro	Total
<i>n</i>	10	25	66	105	12	55	1	274
%	3.6	9.1	24.1	38.3	4.4	20.1	0.4	100

A tabela 3 ilustra a distribuição segundo o estatuto face ao desemprego:

**Tabela 3**  
*Distribuição da amostra por estatuto face ao desemprego*

	<i>n</i>	%
Desempregado(a) voluntariamente	25	9.1
Desempregado(a) involuntariamente, com subsídio de desemprego	82	29.9
Desempregado(a) involuntariamente, sem subsídio de desemprego	112	40.9
À procura do 1º emprego (nunca estive vinculado a uma empresa)	50	18.2
Desempregado(a), tendo desistido de procurar ativamente emprego	5	1.8
<b>Total</b>	274	100

Ilustramos na tabela 4 a distribuição da amostra segundo a escolaridade e a duração do desemprego:

**Tabela 4**  
*Distribuição da amostra por nível de escolaridade e tempo de desemprego (N=274)*

Nível de escolaridade	Tempo de desemprego (meses)									
	<6		6 -12		12-24		>24		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
4º Ano	2	2.7	1	1.9	2	3.5	5	5.8	10	3.7
6º Ano	6	8.2	5	9.4	3	5.3	11	12.8	25	9.3
9º Ano	15	20.5	13	24.5	14	24.6	23	26.7	65	24.2
Ensino Secundário	27	37	16	30.2	22	38.6	36	41.9	101	37.5
Superior Politécnico	3	4.1	3	5.7	4	7	2	2.3	12	4.5
Superior Universitário	20	27.4	15	28.3	12	21.1	8	9.3	55	20.4
Outro	0	0	0	0	0	0	1	1.2	1	0.4
<b>Total</b>	73		53		57		86		269*	100

*Nota:* \*Na amostra, cinco sujeitos não responderam à questão 8) do Questionário macrossistémico e situacional, relativamente ao tempo de desemprego

A tabela 5 ilustra a amostra por estatuto face ao desemprego e por nível sociocultural:

**Tabela 5**

*Distribuição da amostra por estatuto face ao desemprego e nível sociocultural (N=274)*

Estatuto face ao desemprego	Nível sociocultural							
	NSC Desfavorecido		NSC Médio		NSC Favorecido		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Desempregado(a) voluntariamente	8	8.5	7	7.9	10	11	25	9.1
Desempregado(a) involuntariamente, com subsídio de desemprego	31	33	28	31.5	23	25.3	82	29.9
Desempregado(a) involuntariamente, sem subsídio de desemprego	39	41.5	39	43.8	34	37.4	112	40.9
À Procura do 1º emprego	14	14.9	14	15.7	22	24.2	50	18.2
Desempregado(a), tendo desistido de procurar ativamente	2	2.1	1	1.1	2	2.2	5	1.8
<b>Total</b>	94	100	89	100	91	100	274	100

Quanto à variável macrossistémica “número de livros existentes em casa”, utilizada na questão 13) do questionário (Parte II) como indicador de medida do nível sociocultural dos sujeitos da nossa amostra, foi organizada de 6 itens para 3 grupos equilibrados, denominados por nível sociocultural desfavorecido (NSC desfavorecido), médio (NSC médio) e favorecido (NSC favorecido).

Participaram desempregados provenientes de sete Gabinetes de Inserção Profissional (GIP) da rede IEFP da Região do Norte promovidos por entidades públicas e privadas sem fins lucrativos credenciadas para apoiar os desempregados no seu percurso de inserção no mercado de trabalho, situadas na freguesia de Grijó, na freguesia de Nogueira da Regedoura, na freguesia de Paranhos, na freguesia de Vila Nova da Telha e de Vermoim, na cidade de São João da Madeira e na cidade de Oliveira de Azeméis, tendo-se procedido a uma amostragem por conveniência (contactos estabelecidos pela própria investigadora).

### 3.2 As variáveis em estudo

Ao formularmos as nossas hipóteses de estudo, estamos, no fundo, a identificar as *variáveis* e a definir as suas relações, ou seja, as variáveis em estudo foram identificadas de acordo com as questões de investigação e hipóteses formuladas.

Deste modo, a figura 1 representa o desenho hipotético de carácter exploratório que se pretende estudar, no qual se procura explorar os objetivos específicos, de modo a orientar a exploração dos resultados, articulando as variáveis macrossistémicas e situacionais. Como variáveis independentes são estudadas as macrossistémicas (como o género, a faixa etária, o nível de escolaridade e o NSC) e as situacionais (como o estatuto face ao desemprego e o tempo de desemprego) dos adultos desempregados.

A variável dependente é a perceção dos adultos desempregados sobre as competências transversais para a empregabilidade, avaliada por uma «Escala de Competências Transversais», constituída pelo modelo “*Skill Questionnaire*” de Evers et al. (1998); e pela versão portuguesa, traduzida e adaptada por Rocha et al. (2008).

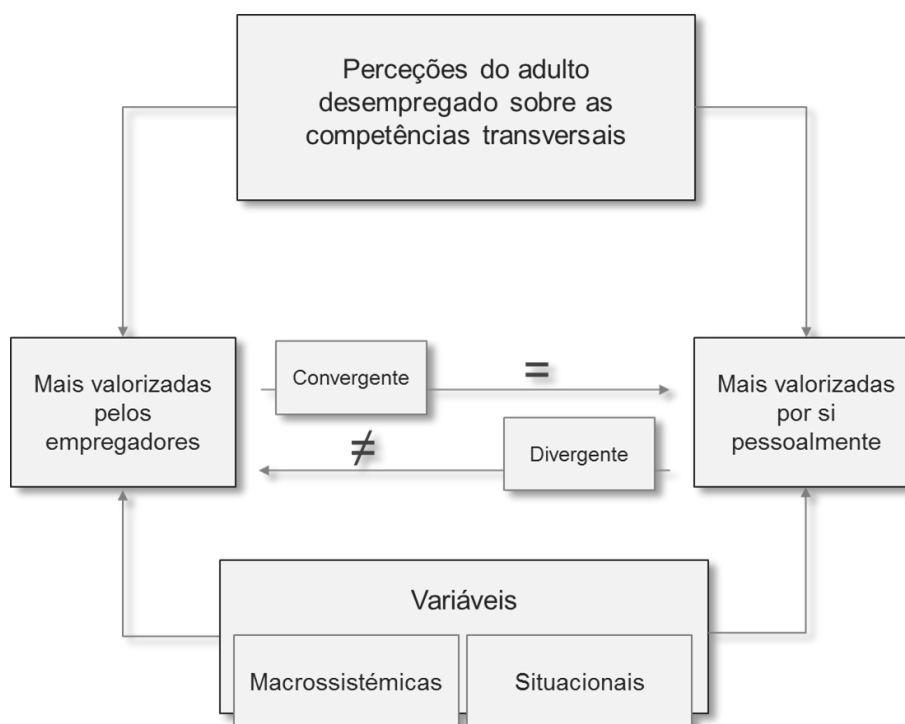


Figura 1. Desenho do estudo exploratório e respetivas variáveis.

Assim, pretendemos explorar a expressão do pensamento de adultos desempregados sobre as competências transversais ou genéricas, com a aplicação do nosso questionário que visa apreender as versões representacionais pelos próprios sujeitos inquiridos em torno do objeto “competências” na categoria do senso comum, pertencente, também, a diferentes áreas da realidade sociocultural (pela educação e formação), económica (pelo emprego) e política (pela cidadania).

### 3.3 Instrumento de recolha de dados

#### 3.3.1 Questionário aos adultos desempregados

Para a operacionalização das variáveis em análise junto dos adultos desempregados foi adaptado um instrumento de avaliação que permitisse a consecução dos nossos objetivos de estudo, a «Escala de Competências Transversais». No sentido de obter informação relacionada com um conjunto de competências para a empregabilidade, recorreremos à literatura na área, analisando modelos de competência. Optou-se, ainda, por consultar especialistas na elaboração deste género de instrumento de avaliação, e deste âmbito de estudo, passando por uma fase de análise e de seleção dos itens proposto pelo modelo de Evers et al. (1998) e da revisão centrada na versão portuguesa do questionário de competências transversais traduzida e adaptada por Rocha et al. (2008). Neste sentido, para atingir os objetivos de avaliar e comparar as percepções entre os adultos desempregados sobre as competências transversais para a empregabilidade, preconizadas no modelo “*Bases of competence – skills for lifelong learning and employability*” (Evers et al., 1998; Rocha et al., 2008), foi contruído um questionário composto por trinta e seis itens, não mantendo o mesmo número de itens proposta pela versão original dos autores anteriormente referidos. O modelo original contém sessenta e oito itens, num total de dezassete competências transversais<sup>50</sup>. Os itens avaliativos propostos pela investigadora foram submetidos a uma análise qualitativa por um painel de especialistas, a fim de apreciar o conteúdo e a forma dos constructos maioritariamente adaptados a partir de Evers et al. (1998), sem que o número de itens fosse muito elevado, de forma a promover a adesão; e na procura de uma redação clara dos itens, de modo a serem facilmente percebidos, o que conseguimos através de frases curtas e de expressões simples.

---

<sup>50</sup> No âmbito deste estudo foi feita uma revisão de literatura centrada nas 17 *non-technical skills* ou competências básicas do “*Skill Questionnaire*” (Evers et al., 1998) que são: “(1) **Mobilizing innovation and change**: Ability to conceptualize; Creativity/ Innovation/ Change; Risk-taking and Visioning (2) **Managing people and tasks**: Coordinating; Decision-making; Leadership and influence; Managing conflict; Planning and organizing;(3) **Communicating**: Interpersonal; Listening; Oral communication; Written communication; (4) **Managing Self**: Learning; Personal organization and time management; Personal strengths; Problem solving and analytic” (p.40 e 41).

Segundo Mikulic (2007) pode ser necessário acrescentar ou retirar itens de forma a representar melhor o construto, para uma melhor adequação e compreensibilidade do instrumento às características da amostra definida. Julgando ser adequado incluir trinta e seis itens da versão do “*Skill Questionnaire*” no instrumento de recolha de dados, começamos com uma lista de sessenta e oito itens, num total de dezassete competências básicas (transversais) que foi reduzida para quarenta e cinco itens e finalmente estabilizou-se no número considerado ajustado ao conjunto sete categorias/ competências para o questionário, nomeadamente: Análise e Resolução de Problemas; Comunicação; Gestão de conflitos; Mobilização para a Inovação e Mudança; Competências de Aprendizagem ao longo da vida; Competências Pessoais (adaptação e flexibilidade); e Trabalho em Equipa (cf. Anexo 3).

A estrutura do instrumento final para a recolha de dados é composta por duas partes: a «Escala de competências transversais» (Parte I do questionário, conforme o Anexo 1) e o questionário macrossistémico e situacional (Parte II do questionário, conforme o Anexo 2).

Inclui uma breve introdução dirigida aos adultos desempregados, na qual espelha a contextualização da investigação académica, um convite ao preenchimento individual, sincero e total do questionário, a apresentação das instruções de preenchimento e escala de respostas, e um agradecimento pela colaboração.

O questionário termina com a garantia do anonimato e da confidencialidade dos dados, em que a sua utilização é exclusivamente para fins da presente investigação.

### **3.3.2 Escala de competências transversais (ECT)**

A primeira parte engloba trinta e seis itens descritivos para avaliar as perceções dos adultos desempregados relativamente às competências transversais para a empregabilidade, apresentadas sob a forma de inventário, através do qual é fornecida uma lista de comportamentos (afirmações organizadas de uma forma aleatória), para serem respondidos com uma escala de 6 pontos do tipo *Likert*. Pede-se ao inquirido(a) que quantifique, na escala proposta, o que pensa sobre a importância atribuída às competências pelo mercado de trabalho, nos últimos tempos. De acordo com a escala de preenchimento, o inquirido assinala com um círculo, cada um dos trinta e seis itens, expressando o grau de perceção em cada item, sendo que a cotação de 1 significa que a afirmação não corresponde de maneira alguma ao modo como pensa e, ao invés, a cotação 6 significa que a frase corresponde perfeitamente ao modo como pensa em relação às competências.

No final do preenchimento da escala solicitou-se na questão 2) a escolha de cinco competências (entre o conjunto de trinta e seis itens) que, do ponto de vista dos adultos desempregados, fossem as mais valorizadas pelos empregadores (ou pelo mercado de

trabalho); e solicitou-se, novamente, na questão 3) a seleção de cinco competências que fossem as mais importantes para si pessoalmente, expressando a escolha por ordem de importância decrescente, sendo que 1 = Muito importante e assim sucessivamente, até ao valor 5 (menos importante). Referimos que não fazem parte do instrumento original, as questões 2) e 3) da Parte I do questionário, respetivamente.

### 3.3.3 Questionário macrossistémico e situacional

Por fim, na segunda parte é constituído por um questionário macrossistémico, contruído no âmbito deste estudo, para recolher dados demográficos, académicos, socioprofissional e cultural dos adultos desempregados, conforme elencamos na figura 2:

1. Dados de identificação demográfica	1.1 Género 1.2 Idade
2. Dados de identificação académica	2.1 Grau de escolaridade
3. Dados de identificação socioprofissional	3.1 Estatuto face ao desemprego 3.2 Tempo de desemprego
4. Dados de identificação sociocultural	4.1 Número de livros existentes em casa

*Figura 2. Quadro das Variáveis independentes para a caracterização-amostra.*

### 3.4 Procedimentos de recolha de dados

Para a constituição da amostra foram contactadas, inicialmente por telefone e, posteriormente por correio eletrónico, e presencialmente, sete Gabinetes de Inserção Profissional localizadas na grande área metropolitana do Porto, dos concelhos da Maia, de Oliveira de Azeméis, do Porto, de Santa Maria da Feira, de São João da Madeira e de Vila Nova de Gaia. O critério para a sua escolha foi a proximidade geográfica. No *e-mail* de contacto, direcionado às Responsáveis pelos GIP, era apresentado a investigadora e respetiva afiliação institucional, assim como o tema do projeto de investigação e os seus objetivos. Foi ainda indicado o período médio de recolha de dados e o público destinatário. Presencialmente, foi apresentado o instrumento/ questionário para apreciação. Todos os GIP contactados acederam a colaborar com o presente estudo.



Todos os questionários foram aplicados presencialmente pela investigadora, em grupos de desempregados inscritos e selecionados aleatoriamente pelos próprios GIP. A administração do questionário foi feita em dias distintos, contando com a presença da Técnica Superior da Área de Inserção Profissional do respetivo GIP, em que foi feita uma apresentação da investigadora, do projeto, dos seus objetivos e do instrumento em questão. A aplicação do instrumento em formato papel deu-se entre 23 de Fevereiro e 25 de Março de 2015. Foram assegurados os princípios da confidencialidade, anonimato e participação voluntária do preenchimento do questionário, assim como a importância de responderem de forma sincera, pois só dessa forma se teriam acesso a resultados o mais fidedignos possível. Foi ainda esclarecido que não existiam respostas certas ou erradas, salientando a importância de responder de acordo com aquilo que se pensa, individualmente, em relação ao que o mercado de trabalho considera essencial para a empregabilidade. Reforçou-se ainda, o interesse do preenchimento completo das questões.

### **3.5 Análise dos dados recolhidos**

Após a recolha dos dados, estes foram sujeitos a uma série de procedimentos estatísticos, de acordo com o objeto de estudo delineado, recorrendo ao SPSS Statistics 21.0. (*Statistical Package for the Social Sciences*). Neste estudo, foi possível considerar a participação de um total de 286 sujeitos, resultando esta cifra de 286 questionários aplicados presencialmente e de 274 recolhidos/ válidos.

Para o tratamento estatístico dos dados recolhidos privilegiamos o processo estatístico descritivo e estatística inferencial.

Apresentamos primeiramente a validação fatorial, com recurso à análise das componentes principais, realizada sobre a primeira parte do questionário, que integra a Escala de competências Transversais (ECT) constituída por 36 itens. De seguida, apresentamos o procedimento estatístico utilizado para avaliar a qualidade das correlações entre as variáveis, são o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett (BTS).

#### **3.5.1 AFE do instrumento original (ECT)**

Na elaboração da nossa escala de competências transversais, com base no modelo de Evers et al. (1998), agrupamos os itens, em estudo, em sete categorias (*cf.* Anexo 3). Assim, procedemos à análise das componentes principais, após a rotação *varimax*, dos 7 fatores definidos pelos autores originais e aplicados à amostra.

Ao ser efetuada a análise fatorial exploratória para os sete fatores, deparamo-nos com um agrupamento que não corresponde ao inicialmente efetuado. Segundo a primeira análise do agrupamento efetuado pelo programa SPSS, podemos verificar que, através do método de rotação para os sete fatores, os itens 28, 16, 24, 33, 17, 34 e 8 saturam em dois e mais fatores, com uma amplitude  $<.10$ , o que atesta da incapacidade de discriminação destes itens, tendo sido efetuada uma nova análise com sete itens eliminados.

Posteriormente, na segunda factorização, eliminaram-se os itens 20, 30, 32 e 9; na terceira, eliminaram-se os itens 31, 19, 18, 13 e 15; e, na última, eliminaram-se os itens 11 e 10. A solução final foi realizada com 18 itens, com uma maior quantidade de variância acumulada: 54,8%, na primeira solução e de 67,65% na final. Esta análise terminou com a verificação dos valores do *Alpha* de Cronbach, verificando que a escala não tem validade nem consistência interna, tendo por base os seguintes valores obtidos no Fator 2 ( $\alpha = .683$ ); Fator 3 ( $\alpha = .692$ ); Fator 5 ( $\alpha = .571$ ); Fator 6 ( $\alpha = .467$ ); e devido a um único item associado ao Fator 7, não foi possível estimar o valor *Alpha*. Concluimos que os valores obtidos não eram aceitáveis, considerando que “*Ideally, the Cronbach Alpha coefficient of a scale should be above 0.7*” (Pallant, 2002/2005, p.90).

Constatámos problemas de validade e consistência interna, daí termos feito nova abordagem fatorial, utilizando o “*scree plot*” (cf. Anexo 4).

### 3.5.2 Solução fatorial de 2 a 1 fator

O teste “*scree plot*” da figura 2 ilustra o ponto comumente chamado de “cotovelo”, no qual nos é sugerida uma solução de 2 fatores. Sendo a matriz de dados passível de factorização<sup>51</sup>, para efeitos da análise exploratória, esta foi realizada pelo método das componentes principais, com rotação *varimax*, com o objetivo de verificarmos de que forma os itens/fator da escala se organizam, em dimensões ou subescalas.

Da leitura e análise da consistência interna do instrumento concetualmente proposta pelo modelo original Evers et al. (1998), verificamos que os valores do *Alpha* de Cronbach<sup>52</sup> para os respetivos quatro fatores possuem um valor baixo, relativamente à subescala “Comunicação” ( $\alpha = .643$ ), com a exceção das subescalas de competências de “Gestão do *self*” ( $\alpha = .746$ ), “Gestão de pessoas e tarefas” ( $\alpha = .809$ ) e “Mobilização para a inovação e

---

<sup>51</sup> KMO = .892; Teste de esfericidade de Bartlett = 2075,554,  $p = .000$

<sup>52</sup> Os valores sobre a consistência interna respetivos ao modelo original de Evers et al. (1998) referem-se ao “*student questionnaires*” do terceiro ano do projeto “*Making the Match*”, conforme tabela apresentada na p.38 da respetiva referência bibliográfica.

mudança” ( $\alpha = .762$ ).

Desta forma, tomamos a decisão de nos basear nas indicações fornecidas no “*scree plot*” que, graficamente, nos sugere uma estrutura bifatorial, pese embora com uma variância explicada acumulada de 42,3% (percentual obtido na solução final de 2 fatores).

Nas diferentes factorizações (com rotação *varimax*) eliminaram-se os itens/ as variáveis problemáticas (sem saturações em ambos os fatores, com uma amplitude  $< .10$ , o que atesta da incapacidade de discriminação destes itens). Resultou numa análise fatorial final com vinte e dois itens, com uma maior quantidade de variância acumulada: 35,55% na primeira solução inicial e 42,3% na final. Este processo culminou com a exclusão de catorze itens sem saturações em ambos os fatores, ordenados por ordem decrescente: os números 1, 2, 3, 10, 12, 13, 14, 16, 22, 23, 27, 33, 34 e 35 (*cf.* Anexo 3).

O Fator 1: itens 8, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32 e 36 (*cf.* Anexo 3). Apresenta uma percentagem de variância explicada de 24.66%. E o Fator 2: itens 4, 5, 6, 7, 9, 11, 15 e 17 (*cf.* Anexo 3). O segundo apresenta uma percentagem de variância explicada de 17,6%, perfazendo um total de 42,3% de variância explicada acumulada.

No entanto, concluímos que a disposição dos tais fatores é considerada inviável concetualmente, não tendo sido possível encontrar uma (“etiqueta”) nomeação aceitável para qualquer um dos dois fatores, tendo em conta a distribuição/organização dos referidos itens.

### **3.5.2.1 Da inviabilização concetual do modelo 2 fatores ao modelo unifatorial**

Apurando a aparente dificuldade em estabelecer uma afinidade concetual entre o conjunto dos itens de cada componente da solução anteriormente realizada, procedemos à análise a 1 fator<sup>53</sup>.

Nesta factorização (com rotação *varimax*) eliminaram-se os itens/ as variáveis problemáticas (sem saturações, com uma amplitude  $< .10$  o que atesta da incapacidade de discriminação). A tabela 6 (*cf.* Anexo 5) sintetiza a informação da estrutura unifatorial final com vinte e três itens, com uma variância acumulada de 28,90% na primeira solução inicial e 38,26% na final. Esta solução culmina com a exclusão de treze itens, ordenados por ordem decrescente: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 15, 16, 32, 34, 35 e 36 (*cf.* Anexo 3).

Este modelo unifatorial integra vinte e três itens: 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 e 33 (*cf.* Anexo 5). O valor percentual de variância explicada acumulada é de 38,26 (%).

---

<sup>53</sup> Obtivemos como valor da medida KMO, também conhecida como índice de adequação amostral igual a 0.918, sendo um valor excelente de acordo com Hutcheson e Sofroniou (1999), pelo que podemos utilizar a análise fatorial. O valor do teste de esfericidade de Bartlett (2415.91, ( $p < .001$ )) permite verificar que as variáveis estão correlacionadas significativamente.

Os referidos itens são pertencentes às seguintes categorias de organização da Escala (cf. Anexo 3): cinco à “*Análise e Resolução de Problemas*”; cinco à “*Comunicação*”, dois à “*Gestão de Conflitos*”; dois à “*Trabalho em Equipe*”; cinco à “*Mobilização para a Inovação e Mudança*”, três à “*Adaptação e Flexibilidade Pessoal*” e um à categoria “*Competências de Aprendizagem ao Longo da Vida*”.

O processo de AFE deste instrumento, a falta de consistência interna e a validade empírica deste instrumento parece ir ao encontro da retórica oca, “mercantilista” sobre as competências para a empregabilidade, tendo por referência o estudo “*The bases of competence: skills for lifelong learning and employability*” (Evers et al., 1998), assunto a ser mais aprofundadamente abordado no capítulo 5 (cf. p.80 do nosso estudo).

### **3.5.3 Consistência interna da Escala (ECT): modelo unifatorial**

A análise das características psicométricas da ECT termina com a medida do *Alpha de Cronbach*, com a finalidade de analisarmos a sua consistência interna.

Na tabela 7 (cf. Anexo 6) apresentamos os resultados de *Alpha de Cronbach* que assinala excelente consistência interna dos vinte e três itens ( $\alpha = .923$ ). Pese embora a fragilidade da variância explicada acumulada com um índice obtido inferior a 50%, concluímos que a escala possui um valor bastante satisfatório.

Procedemos, também, ao cálculo dos índices de consistência quando cada item é eliminado, cujos resultados sugerem que não existem itens cuja eliminação favoreça uma maior precisão da escala, pelo que todos os itens contribuem de igual forma para a consistência interna da ECT.

Colocando de parte, a nomeação concetual dos autores e analisando os itens que constem da solução unifatorial será possível, fruto da revisão bibliográfica realizada identificar as dimensões de “*flexibilidade cognitiva e interpessoal*” ou de “*adaptabilidade cognitiva e interpessoal*”. No entanto, dadas as debilidades metodológicas e empíricas já descritas optou-se por não usar esta denominação concetual.

## **CAPÍTULO IV**

---

### **RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**

## 4. Resultados da Investigação

Neste capítulo passamos a apresentar os resultados obtidos através dos procedimentos estatísticos a que subjugámos os nossos dados recolhidos.

Apresentamos primeiramente a descrição dos resultados através das análises estatísticas inferenciais adequadas à testagem das hipóteses formuladas, procedendo no próximo capítulo à discussão dos resultados tendo sempre presente as linhas de orientação teórica do objeto de estudo: representações em adultos desempregados sobre as competências transversais.

### 4.1 Resultados dos testes

A normalidade da distribuição das variáveis<sup>54</sup> da Escala ECT foi testada através do teste *Kolmogorov-Smirnov*, observando-se níveis significativos ( $p < .001$ ) por variáveis macrossistémica e situacional. Na ausência do cumprimento dos pressupostos<sup>55</sup> necessários para o uso dos testes paramétricos de análise de variância, considerou-se a opção por testes não paramétricos: o *Kruskal-Wallis* (às vezes, conhecido por “*One-way Anova on ranks*”) e o teste *Mann-Whitney*.

#### 4.1.1 Resultados dos testes da hipótese 1

A primeira hipótese prevê encontrar diferenças nas perceções sobre a importância atribuída pelo mercado de trabalho às competências transversais, em função das variáveis macrossistémicas e situacionais.

Para testar a hipótese 1 ( $H_1$ ), recorreremos, num primeiro momento, à prova estatística de *Kruskal-Wallis*, no sentido de procurarmos identificar a existência de diferenças significativas na relação entre as variáveis (e.g., género x itens da escala). Seguidamente, utilizaremos o teste *Mann-Whitney* para testar a hipótese, envolvendo amostras/ 2 grupos independentes, verificando as diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de adultos desempregados.

---

<sup>54</sup> 23 Itens do modelo unifatorial final.

<sup>55</sup> Verificou-se ainda, a violação do pressuposto de simetria/ de distribuição da amostra (*Skewness*/erro padrão).

**Tabela 8***Comparação de gêneros (teste H de Kruskal-Wallis) nos itens da ECT*

Itens/ Competências	Gênero	n	Médias das ordens	Valor do <i>Kruskal-Wallis</i>		
				$\chi^2$	df	Sig.
11. “Resolver problemas”	Masculino	106	124.79	4.929	1	$p = .026^{**}$
	Feminino	167	144.75			
27. “Aplicar informação”	Masculino	106	121.19	7.073	1	$p = .008^*$
	Feminino	167	145.51			
28. “Escutar atentamente”	Masculino	106	123.36	5.946	1	$p = .015^{**}$
	Feminino	167	145.66			
29. “Ser capaz de trabalhar com autonomia”	Masculino	105	122.32	7.141	1	$p = .008^{**}$
	Feminino	168	146.17			

\* $p < .01$ ; \*\* $p < .05$ .

Nos dados da tabela 8, constatamos que há diferenças de gênero na percepção da importância atribuída pelo mercado de trabalho: à capacidade de “*Resolução de problemas em diversos contextos*” ( $\chi^2_{kw}(1) = 4.929$ ;  $p = .026$ ;  $N = 273$ ), sendo que as mulheres parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os homens; à capacidade de “*Aplicar informação a novos contextos*” ( $\chi^2_{kw}(1) = 7.073$ ;  $p = .008$ ;  $N = 271$ ), sendo que as mulheres parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os homens; à capacidade de “*Escutar atentamente os outros*” ( $\chi^2_{kw}(1) = 5.946$ ;  $p = .015$ ;  $N = 273$ ), sendo que as mulheres parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os homens; ao “*Ser capaz de trabalhar com autonomia*” ( $\chi^2_{kw}(1) = 7.141$ ;  $p = .008$ ;  $N = 273$ ), sendo que as mulheres parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os homens.

**Tabela 9***Comparação de grupos etários (teste H de Kruskal-Wallis) nos itens da ECT*

Itens/ Competências	Grupo etário	n	Médias das ordens	Valor do <i>Kruskal-Wallis</i>		
				$\chi^2$	df	Sig.
27. “Aplicar informação”	<29	87	115.19	11.348	2	$p = .003^*$
	29-40	88	152.13			
	>41	94	137.30			
28. “Escutar atentamente”	<29	88	119.68	7.273	2	$p = .026^{**}$
	29-40	89	148.76			
	>41	94	139.19			

\* $p < .01$ ; \*\* $p < .05$ .

Os dados da tabela 9 sugerem que há diferenças significativas em função do ponto de vista etário, na percepção da importância atribuída pelo mercado de trabalho à capacidade de “Aplicar informação a novos contextos” ( $\chi^2_{kw}(2) = 11.348$ ;  $p = .003$ ;  $N = 269$ ); e à capacidade de “Escutar atentamente os outros” ( $\chi^2_{kw}(2) = 7.273$ ;  $p = .026$ ;  $N = 271$ ).

No entanto, os dados obtidos no teste KW não nos permitem identificar quais os grupos etários que diferem significativamente, pelo que realizamos o teste de comparação entre pares do Mann-Whitney:

**Tabela 10***Comparação entre grupos, por faixa etária nos itens da ECT*

Itens/ Competências	Comparação entre faixas etárias ( <i>Ordenação média</i> )		Valor do <i>Mann-Whitney</i>	
			$U$	Sig.
27. “Aplicar informação”	<29	29-40	2754.0	$p = .001^*$
	(75.66)	(100.20)	–	ns
		>41	–	ns
	29-40	>41	–	ns
28. “Escutar atentamente”	<29	29-40	3084.5	$p = .009^*$
	(79.55)	(98.34)	–	ns
		>41	–	ns
	29-40	>41	–	ns

\* $p < .01$ ; ns = valor de  $p$  não significativo.

Resulta da tabela 10 a existência de diferenças significativas ( $U = 2754.0$ ;  $p = .001$ ) no item “Aplicar informação a novos contextos”. Em concreto, os adultos desempregados entre os 29 e os 40 anos parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de



trabalho a esta competência do que os adultos desempregados com menos de 29 anos.

Existem também diferenças significativas ( $U = 3084.5$ ;  $p = .009$ ) no item “*Escutar atentamente os outros*”. Em concreto, os adultos desempregados entre os 29 e os 40 anos parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que o grupo de desempregados com menos de 29 anos.

**Tabela 11**

*Comparação de níveis de escolaridade (teste H de Kruskal-Wallis) nos itens da ECT*

Itens/ Competências	Nível de escolaridade*	n	Médias das ordens	Valor do <i>Kruskal-Wallis</i>		
				$\chi^2$	df	Sig.
6. “Resolução de conflitos”	Básico	101	122.19	7.035	2	$p = .03^{***}$
	Secundário	105	142.39			
	Superior	67	150.88			
10. “Apontar soluções novas”	Básico	101	123.47	6.300	2	$p = .043^{***}$
	Secundário	105	141.44			
	Superior	67	150.45			
11. “Resolver problemas”	Básico	100	119.79	11.561	2	$p = .003^{**}$
	Secundário	105	138.50			
	Superior	67	158.30			
13. “Adaptar-me bem”	Básico	101	115.54	13.996	2	$p = .001^{**}$
	Secundário	105	151.42			
	Superior	67	146.75			
28. “Escutar atentamente”	Básico	100	138.48	6.715	2	$p = .035^{***}$
	Secundário	105	146.83			
	Superior	67	117.36			

*Nota.* \*Recodificação da variável escolaridade em três níveis (ensino básico; ensino secundário; ensino superior).

\*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .05$ .

Os dados da tabela 11 sugerem que existem diferenças significativas em função do grau de escolaridade, na perceção da importância atribuída pelo mercado de trabalho à capacidade de “*Resolução de conflitos*” ( $\chi^2_{kw}(2) = 7.035$ ;  $p = .03$ ;  $N = 273$ ); à capacidade de “*Apontar soluções novas para problemas*” ( $\chi^2_{kw}(2) = 6.300$ ;  $p = .04$ ;  $N = 273$ ); à “*Resolução de problemas em diversos contextos*” ( $\chi^2_{kw}(2) = 11.561$ ;  $p = .003$ ;  $N = 272$ ); à capacidade “*Adaptar-me bem a novas situações*” ( $\chi^2_{kw}(2) = 13.996$ ;  $p = .001$ ;  $N = 273$ ); e à capacidade “*Escutar atentamente os outros*” ( $\chi^2_{kw}(2) = 6.715$ ;  $p = .035$ ;  $N = 272$ ).

Com base nesta informação, efetuamos o teste de comparação das ordenações médias para os três níveis de escolaridade completa:

**Tabela 12**

*Comparação entre grupos, por níveis de escolaridade nos itens da ECT*

Itens/ Competências	Comparação entre níveis de escolaridade (Ordenação média)		Valor do Mann-Whitney	
			<i>U</i>	<i>Sig.</i>
6. “Resolver conflitos”	Básico (95.68)	Secundário (111.02)	4513	$p = .049^{**}$
	Básico (77.51)	Superior (95.04)	2677.5	$p = .014^{**}$
	Secundário	Superior	–	<i>ns</i>
10. “Apontar soluções novas”	Básico (78.05)	Secundário	–	<i>ns</i>
		Superior (94.22)	2732.5	$p = .02^{**}$
	Secundário	Superior	–	<i>ns</i>
11. “Resolver problemas”	Básico (74.64)	Secundário	–	<i>ns</i>
		Superior (97.97)	2732.5	$p = .001^{*}$
	Secundário	Superior	–	<i>ns</i>
13. “Adaptar-me bem”	Básico (89.94)	Secundário (116.55)	3932.5	$p = .001^{*}$
	Básico (76.60)	Superior (96.40)	2677.5	$p = .005^{*}$
	Secundário	Superior	–	<i>ns</i>
28. “Escutar atentamente”	Básico	Secundário	–	<i>ns</i>
		Superior	–	<i>ns</i>
	Secundário (93.93)	Superior (74.86)	2737.5	$p = .009^{*}$

\* $p < .01$ ; \*\* $p < .05$ ; *ns* = valor de *p* não significativo.

Os resultados da tabela 12 indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 4513$ ;  $p = .049$ ) no item “Resolver conflitos”. Em concreto, os adultos desempregados com o secundário completo parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os desempregados com a escolaridade básica completa; e há também diferenças significativas ( $U = 2677.5$ ;  $p = .014$ ) entre os desempregados diplomados que parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a este item do que os desempregados do ensino básico.

Há diferenças significativas ( $U = 2732.5$ ;  $p = .014$ ) na capacidade “Apontar soluções novas para os problemas” (item 10). Em concreto, os adultos desempregados diplomados do ensino superior parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os desempregados com o ensino básico completo.

Há diferenças significativas ( $U = 2414$ ;  $p = .001$ ) na capacidade de “Resolver problemas em diversos contextos” (item 11). Em concreto, os adultos desempregados do ensino superior parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os desempregados do ensino básico.

Verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 3932$ ;  $p = .001$ ) na capacidade “Adaptar-me bem a novas situações” (item 13). Em concreto, os adultos desempregados com o secundário completo parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os desempregados com a escolaridade básica; e há também diferenças significativas ( $U = 2586$ ;  $p = .005$ ) entre os desempregados do ensino superior que parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a este item do que os desempregados do ensino básico.

Por último, existem diferenças significativas ( $U = 2737.5$ ;  $p = .009$ ) na competência “Escutar atentamente os outros” (item 28). Em concreto, os adultos desempregados com o secundário completo parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os desempregados do ensino superior.

**Tabela 13**

*Comparação de níveis socioculturais (teste H de Kruskal-Wallis) nos itens da ECT*

Itens/ Competências	NSC	n	Médias das ordens	Valor do Kruskal-Wallis		
				$\chi^2$	df	Sig.
13. “Adaptar-me bem”	Desfavorecido	94	120.88	9.826	2	$p = .007^*$
	Médio	89	137.47			
	Favorecido	91	154.69			
26. “Manter uma atitude positiva”	Desfavorecido	93	115.46	12.716	2	$p = .002^*$
	Médio	89	148.41			
	Favorecido	91	147.85			
29. “Ser capaz de trabalhar com autonomia”	Desfavorecido	94	116.68	11.060	2	$p = .004^*$
	Médio	88	147.37			
	Favorecido	91	147.96			

$^{**}p < .01$ .

Na tabela 13 podemos verificar que existem diferenças significativas nos valores de ordenação média em função do NSC dos adultos desempregados, nas competências: “Adaptar-me bem a novas situações” ( $X^2_{kw}(2) = 9.826$ ;  $p = .007$ ;  $N = 273$ ); “Manter uma atitude positiva no desempenho das minhas atividades quando estas mudam” ( $X^2_{kw}(2) = 11.060$ ;  $p = .004$ ;  $N = 273$ ); e “Ser capaz de trabalhar com autonomia” ( $X^2_{kw}(2) = 12.716$ ;  $p = .002$ ;  $N = 272$ ). Com base nesta informação, procedemos à realização do teste de comparação por NSC deste estudo amostral:

**Tabela 14**

*Comparação entre grupos, por nível sociocultural (NSC) nos itens da ECT*

Itens/ Competências	Comparação entre NSC (Ordenação média)		Valor do Mann-Whitney	
			<i>U</i>	<i>Sig.</i>
13. “Adaptar-me bem”	Desfavorecido (81.9)	Médio	–	<i>ns</i>
		Favorecido (104.4)	3236.5	$p = .002^*$
	Médio	Favorecido	–	<i>ns</i>
26. “Manter uma atitude positiva”	Desfavorecido (81.4)	Médio (102.33)	3183	$p = .003^*$
	Desfavorecido (82.8)	Favorecido (103.5)	3320	$p = .005^*$
	Médio	Favorecido	–	<i>ns</i>
29. “Ser capaz de trabalhar com autonomia”	Desfavorecido (80.72)	Médio (102.8)	3135.5	$p = .002^*$
	Desfavorecido (81.75)	Favorecido (103.5)	3231.5	$p = .002^*$
	Médio	Favorecido	–	<i>ns</i>

\* $p < .01$ ; \*\* $p < .05$ ; *ns* = valor de  $p$  não significativo.

Os resultados da tabela 14 indicam a existência de diferenças significativas na competência “Adaptar-me bem a novas situações”. Em concreto, os desempregados de NSC Favorecido parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os desempregados de NSC Desfavorecido.

Há diferenças significativas no item “Manter uma atitude positiva no desempenho das minhas atividades quando estas mudam”. Em concreto, os desempregados de NSC Médio parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os desempregados de NSC Desfavorecido; o grupo dos desempregados NSC Favorecido parece valorizar mais a importância atribuída pelo

mercado de trabalho a este item do que o grupo de desempregados NSC Desfavorecido.

Verificamos ainda a existência de diferenças significativas na competência “*Ser capaz de trabalhar com autonomia*” (item 29). Em concreto, os desempregados de NSC Médio parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os desempregados de NSC Desfavorecido; o grupo de desempregados NSC Favorecido parece valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que o grupo dos desempregados NSC Desfavorecido.

**Tabela 15**

*Comparação do estatuto face ao desemprego (teste H de Kruskal-Wallis) nos itens da ECT*

Itens/ Competências	Estatuto	n	Médias das ordens	Valor do <i>Kruskal-Wallis</i>		
				$\chi^2$	df	Sig.
33. “Identificar fontes de conflito”	Desempregado(a) voluntariamente	25	109.5	11.198	4	$p = .024^*$
	Desempregado(a) involuntariamente, com subsídio de desemprego	81	142.17			
	Desempregado(a) involuntariamente, sem subsídio de desemprego	112	137.71			
	À procura do 1º emprego	50	131.73			
	Desempregado(a), tendo desistido de procurar ativamente emprego	5	227.7			

\* $p < .05$ .

Constatámos que há diferenças significativas na valorização que os adultos desempregados fazem da importância que o mercado de trabalho atribui à capacidade de “*Identificar fontes de conflito entre as pessoas*” ( $\chi^2_{kw}(4) = 11.198$ ;  $p = .024$ ;  $N = 273$ ) em função do estatuto face à condição de desempregado.

**Tabela 16***Comparação entre grupos, por estatuto face ao desemprego nos itens da ECT*

Itens/ Competências	Comparação entre grupos (Ordenação média)		Valor do Mann-Whitney	
			<i>U</i>	<i>Sig.</i>
33. "Identificar fontes de conflito"	Desempregado voluntariamente (13.58)	Desempregado S/ subsídio	–	<i>ns</i>
		Desempregado C/ subsídio	–	<i>ns</i>
		À procura do 1º emprego	–	<i>ns</i>
		Desempregado tendo desistido (25.10)	14.5	<i>p = .005*</i>
	Desempregado S/ subsídio (41.91)	Desempregado C/ subsídio	–	<i>ns</i>
		À procura do 1º emprego	–	<i>ns</i>
		Desempregado tendo desistido (69.3)	73.5	<i>p = .013**</i>
	Desempregado C/ subsídio (57.37)	À procura do 1º emprego	–	<i>ns</i>
		Desempregado tendo desistido (95.6)	97.0	<i>p = .01*</i>
	À procura do 1º emprego (26.13)	Desempregado tendo desistido (46.7)	31.5	<i>p = .004**</i>

\**p* < .01; \*\**p* < .05; *ns* = valor de *p* não significativo.

Nesta análise comparativa, os resultados da tabela 16 indicam a existência de diferenças significativas na competência “*Identificar fontes de conflito entre as pessoas*”.

Em concreto, os desempregados, tendo desistido de procurar ativamente emprego parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os desempregados voluntariamente; o grupo dos desempregados, tendo desistido de procurar ativamente emprego parece valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os desempregados involuntariamente sem subsídio; o grupo dos desempregados, tendo desistido de procurar ativamente emprego parece valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que o grupo dos desempregados involuntariamente com subsídio; e por último, os “desencorajados” pelo desalento parecem valorizar mais a importância atribuída pelo mercado de trabalho a esta competência do que os desempregados à procura

do primeiro emprego

Relativamente à variável “duração do desemprego”, constatámos não existirem diferenças significativas ( $p > .05$ ) na valorização destas competências pelo mercado de trabalho. Por outras palavras, o tempo de desemprego não parece funcionar como variável diferenciadora na forma como os adultos desempregados acham que o mercado de trabalho valoriza estas competências transversais.

Os resultados dos testes não paramétricos da hipótese 1, numa amostra de adultos desempregados, mostram:

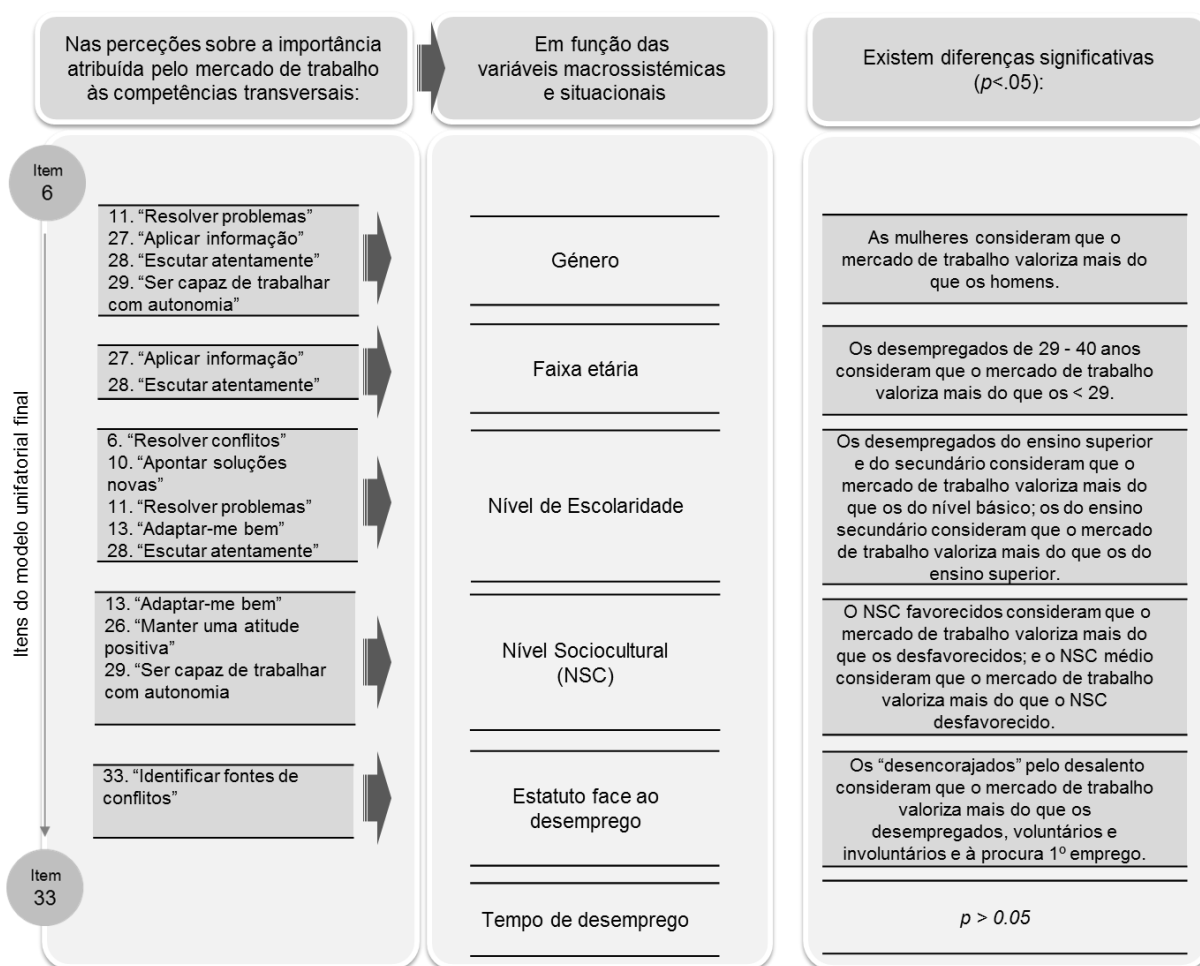


Figura 4. Ilustração dos resultados da hipótese 1 ( $H_1$ )

#### 4.1.2 Resultados da hipótese 2

A última hipótese do nosso estudo prevê encontrar diferenças nas percepções entre as competências transversais que os desempregados consideram que o mercado de trabalho valoriza por comparação com a valorização atribuída por si próprio, pessoalmente.

**Tabela 17**

*Ordenação decrescente das cinco competências prevalentes consideradas mais importantes*

1. O que o próprio pensa sobre a importância atribuída pelo:

	Mercado de trabalho (n)	Próprio adulto desempregado (n)
1º	1. "Trabalhar bem com colegas" (85)	1. "Trabalhar bem com colegas" (78)
2º	13. "Adaptar-me bem" (26)	13. "Adaptar-me bem" (38)
3º	7. "Trabalhar bem sob supervisão" (20)	8. "Sentir-me motivado(a) para trabalhar em equipa" (18)
4º	8. "Sentir-me motivado(a) para trabalhar em equipa" (18)	29. "Ser capaz de trabalhar com autonomia" (14)
5º	34. "Trabalhar bem sobre stresse" (16)	7. "Trabalhar bem sob supervisão" (12)

Tendo em conta que 4 em 5 das competências mais frequentes são comuns a ambas as percepções, podemos afirmar que existe 80% de convergência entre as competências que os desempregados consideram que o mercado de trabalho valoriza e as competências valorizadas pelos próprios, nomeadamente entre o item 1. "Trabalhar bem com colegas", 13. "Adaptar-me bem a novas situações", 7. "Trabalhar bem sob supervisão" e a 8. "Sentir-me motivado(a) para trabalhar em equipa".

**Tabela 18**

*Ordenação decrescente das cinco competências prevalentes consideradas mais importantes*

2. O que o próprio pensa sobre a importância atribuída pelo:

	Mercado de trabalho (n)	Próprio adulto desempregado (n)
1º	8. "Sentir-me motivado(a) (28)	8. "Sentir-me motivado(a) (24)
2º	10. "Apontar soluções novas" (23)	1. "Trabalhar bem com colegas" (22)
3º	7. "Trabalhar bem sob supervisão" (20)	10. "Apontar soluções novas" (18)
4º	29. "Ser capaz de trabalhar com autonomia" (20)	13. "Adaptar-me bem" (15)
5º	6. "Resolver conflitos" (19)	15. "Empatizar com os outros" (13)

Tendo em conta que 2 em 5 das competências mais frequentes são comuns a ambas as percepções, podemos afirmar que houve 40% de convergência entre as competências que os desempregados consideram que o mercado de trabalho valoriza e as competências



valorizadas pelos próprios, nomeadamente entre item 8. “Sentir-me motivado(a) para trabalhar em equipa” e o item 10. “Apontar soluções novas para os problemas”.

**Tabela 19**

*Ordenação decrescente das cinco competências prevalentes consideradas mais importantes*

3. O que o próprio pensa sobre a importância atribuída pelo:

	Mercado de trabalho (n)	Próprio adulto desempregado (n)
1º	13. “Adaptar-me bem” (27)	13. “Adaptar-me bem” (23)
2º	19. “Empenhar-me na realização” (26)	19. “Empenhar-me na realização” (18)
3º	29. “Ser capaz de trabalhar com autonomia” (22)	8. “Sentir-me motivado(a)” (16)
4º	10. “Apontar soluções novas” (17)	29. “Ser capaz de trabalhar com autonomia” (13)
5º	18. “Comunicar eficazmente em grupo” (16)	15. “Empatizar com os outros” (12)

Tendo em conta que 3 em 5 das competências mais frequentes são comuns a ambas as perceções, podemos afirmar que existe 60% de convergência entre as competências que os desempregados consideram que o mercado de trabalho valoriza e as competências valorizadas pelos próprios, nomeadamente entre os itens 13. “Adaptar-me bem a novas situações”, 19. “Empenhar-me na realização das atividades quando trabalho em equipa” e o item 29. “Ser capaz de trabalhar com autonomia”.

**Tabela 20**

*Ordenação decrescente das cinco competências prevalentes consideradas mais importantes*

4. O que o próprio pensa sobre a importância atribuída pelo:

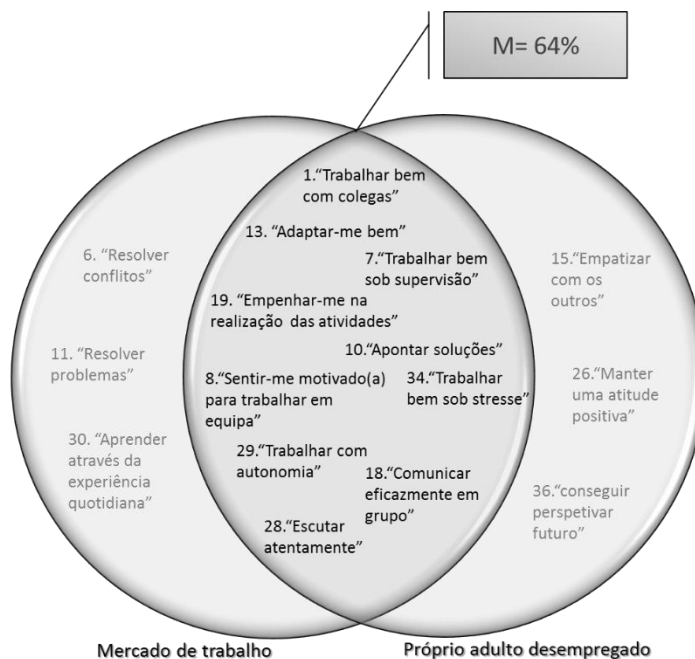
	Mercado de trabalho (n)	Próprio adulto desempregado (n)
1º	29. “Ser capaz de trabalhar com autonomia” (26)	29. “Ser capaz de trabalhar com autonomia” (28)
2º	13. “Adaptar-me bem” (21)	13. “Adaptar-me bem” (22)
3º	11. “Resolver problemas” (16)	18. “Comunicar eficazmente em grupo” (16)
4º	18. “Comunicar eficazmente em grupo” (14)	28. “Escutar atentamente” (15)
5º	34. “Trabalhar bem sob stresse” (14)	26. “Manter uma atitude positiva” (14)

Tendo em conta que 3 em 5 das competências mais frequentes são comuns a ambas as perceções, podemos afirmar que houve 60% de convergência entre as competências que os desempregados consideram que o mercado de trabalho valoriza e as competências valorizadas pelos próprios, nomeadamente entre os itens 29. “Ser capaz de trabalhar com autonomia”, 13. “Adaptar-me bem a novas situações”, 18. “Comunicar eficazmente em grupo”.

**Tabela 21***Ordenação decrescente das cinco competências prevalentes consideradas mais importantes***5. O que o próprio pensa sobre a importância atribuída pelo:**

	Mercado de trabalho (n)	Próprio adulto desempregado (n)
1º	34. "Trabalhar bem sob stresse" (35)	36. "Conseguir perspetivar futuro" (41)
2º	13. "Adaptar-me bem" (19)	34. "Trabalhar bem sob stresse" (20)
3º	30. "Aprender através da experiência quotidiana" (18)	29. "Ser capaz de trabalhar com autonomia" (18)
4º	29. "Ser capaz de trabalhar com autonomia" (17)	28. "Escutar atentamente" (14)
5º	28. "Escutar atentamente" (15)	13. "Adaptar-me bem" (13)

Tendo em conta que 4 em 5 das competências mais frequentes são comuns a ambas as perceções, podemos afirmar que houve 80% de convergência entre as competências que os desempregados consideram que o mercado de trabalho valoriza e as competências valorizadas pelos próprios, nomeadamente entre 34. "*Trabalhar bem sob stresse*"; 13. "*Adaptar-me bem a novas situações*"; 29. "*Ser capaz de trabalhar com autonomia* e 28. "*Escutar atentamente os outros*".

**Figura 5.** Convergência média entre as competências transversais mais valorizadas

Somando as 5 convergências anteriormente apresentadas, a média de convergência entre a perceção pelo adulto desempregado das necessidades de competências transversais mais valorizadas pelos empregadores e por si pessoalmente, é de 64%, traduzindo um "*décalage*" de 36% de média de divergência.

## **CAPÍTULO V**

---

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

## 5. Discussão dos resultados obtidos

Neste capítulo passamos a apresentar os objetivos específicos deste estudo:

(i) Avaliar as percepções do adulto desempregado sobre a importância atribuída pelo mercado de trabalho às competências transversais, em função das variáveis macrossistêmicas e situacionais; (ii) Avaliar as convergências e/ou as divergências na percepção que os adultos desempregados têm sobre as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho por comparação com a valorização atribuída por si próprio, pessoalmente.

O questionário «ECT» é composto por trinta e seis itens. Cada item é cotado numa escala de resposta que variam entre 1 (*discordo totalmente/ a frase não corresponde de maneira alguma ao modo como penso*) e 6 (*concordo totalmente/ a frase corresponde perfeitamente ao modo como penso*).

Num dos casos, o histograma (cf. Anexo 7) revela, graficamente, uma concentração elevada no extremo superior<sup>56</sup> da escala tipo *Likert*, configurando a distribuição uma curva em “J”. De tal modo, que no item 29 “*Ser capaz de trabalhar com autonomia*” a média é de 5.37 (DP = 0.726). Tendo em conta que a escala de resposta é constituída por 6 pontos, os valores dos desvios padrão, na sua totalidade inferiores a 1, parecem evidenciar uma reduzida variabilidade nas respostas. Este é o caso de todos os itens<sup>57</sup> da escala, com a exceção do item 33 “*Identificar fontes de conflito*”, como veremos adiante. Os sujeitos desempregados parecem não dar sinais de falta de sintonia com aquilo que os discursos dominantes sobre a cultura organizacional parecem valorizar das empresas. Por outras palavras, o mercado de trabalho parece reger as versões representacionais em torno das competências transversais, tendo em conta a valorização que os adultos desempregados fazem da importância que o mercado de trabalho atribui às respetivas competências “listadas” no questionário aplicado. Dito de outro modo, a retórica das competências transversais e da empregabilidade tem-se mostrado eficaz e aparenta estar interiorizada nos que procuram emprego.

Já no que respeita o item 33 “*Identificar fontes de conflito*” a concentração máxima das respostas situa-se próxima da mediana, sendo a média de 4.39 (DP = 1.09), (cf. Anexo 8). Esta situação é excecional na escala, sugerindo que apesar do estatuto exploratório do

---

<sup>56</sup> A frequência foi de 253 sujeitos na opção/ item “*Ser capaz de trabalhar com autonomia*”, com uma ocorrência de 103 sujeitos nos 5 pontos e de 124 sujeitos nos 6 pontos da escala de resposta (cf. Anexo 7).

<sup>57</sup> Dos vinte e três itens da solução final (e.g., item 8 “*Sentir-me motivado(a) para trabalhar em equipa*” a média foi de 5,36 (DP=.854); item 10 “*Apontar soluções novas*” a média foi de 5,27 (DP=.776); item 13 “*Adaptar-me bem*” a média foi de 5,19 (DP=.751).

estudo e da sua situação de caso único que está longe de poder enquadrar-se na explicação anterior. Eventualmente, o que poderá prevalecer aqui será, pela sua formulação – longe de ser clara e inequívoca – uma certa dose de vulnerabilidade à desejabilidade social, sempre que identificar fontes de conflito possa estar associado à identificação de pessoas responsáveis por ele, juízo cuja autoria uma parte importante dos sujeitos da nossa amostra parece querer evitar, o que se traduz pela média mais baixa dos itens da escala.

### **5.1 Discussão dos resultados da hipótese 1**

Tendo em conta os escassos estudos/pesquisas sobre o tema com adultos desempregados, e dada a natureza exploratória e quantitativa deste estudo, nem sempre nos foi possível encontrar apoio nas linhas teóricas da literatura para sustentar uma interpretação explicativa e aprofundada dos resultados obtidos.

A primeira hipótese, isto é, prevê encontrar diferenças nas perceções sobre a importância atribuída pelo mercado de trabalho às competências transversais, em função das variáveis macrossistémicas e situacionais (*e.g.*, género, faixa etária, nível de escolaridade, nível sociocultural, estatuto face ao desemprego e tempo de desemprego) não foi confirmada pelo nosso estudo.

Efetivamente para a esmagadora maioria das variáveis dependentes não encontramos diferenças estatisticamente significativas em função dos subgrupos formados pelas variáveis macrossistémicas e situacionais, com exceções residuais e pouco expressivas tal como se apresentou na figura 4 (*cf.* p. 73 do presente estudo).

Ainda assim, apesar do carácter excecional e da reduzida magnitude das escassas diferenças encontradas, ensaiámos tentativas de lhes conferir um significado psicológico. Facilmente concluímos pela extrema dificuldade ou mesma impossibilidade da tarefa. Apesar de tudo, o caso que, não deixando de envolver riscos vários, e que poderia acolher uma hipótese interpretativa com mínimo de viabilidade refere-se à variável género.

Os resultados revelaram uma relação assimétrica das representações pessoais ao nível das competências transversais, sendo que as mulheres consideram que o mercado de trabalho valoriza mais estas competências do que os homens. Assim, para nos ressitarmos mais especificamente nas diferenças significativas, recordemos os quatro itens valorizados:

*“Resolver problemas em diversos contextos”<sup>58</sup>, “Aplicar informação a novos contextos”<sup>59</sup>, “Escutar atentamente”<sup>60</sup> e “Ser capaz de trabalhar com autonomia”<sup>61</sup>.*

Em concreto, na percepção sobre a importância atribuída pelo mercado de trabalho, parece que os itens *“resolver problemas”*, *“aplicar informação”* e *“trabalhar com autonomia”* enfatizam características mais próximas do estereótipo de género masculino. Ressalta-se, apenas, o item *“escutar atentamente”* como atributo/característica estereotípica mais próxima do feminino. Ou seja, este item pode revelar a crença, dos sujeitos, designada por comunalidade ou expressividade que descreve a orientação para os sentimentos e para o social/ relacional (Poeschl, Múrias & Ribeiro, 2003). Esta explicação insere-se numa hipótese que tem um estatuto muito especulativo.

Ainda na tentativa de discussão teórica, em função do género, colocamos a seguinte questão: Será que os resultados principais do nosso estudo, isto é, onde não se encontram diferenças em função do género, refletem, portanto, uma maior flexibilidade na tipificação das competências (transversais), devido a uma representação tendencialmente convergente de várias dimensões do “feminino” e do “masculino”, enquanto fato socialmente construído na atual sociedade? Ou seja, até que ponto a não existência de diferenças significativas nas percepções sobre a maioria das competências transversais, surge como um dado explicativo ao nível da “tendência social de androginia” (Bem, 1974; Poeschl et al., 2003).

Consideramos, nesta discussão, que as percepções valorizadas neste “mix” de competências transversais não passa de uma retórica da economia do conhecimento, a qual, segundo Richard Sennett (1998/2007) “corrompe o carácter” e amortece as experiências do indivíduo-trabalhador, e quase que legitima a existência de um perfil cosmopolita *natural* e *a-histórico* na visão de “conjunto” das características apontadas pelos adultos desempregados, no âmbito desta sociedade polissémica, diversa e nem sempre coerente.

Estas hegemonias discursivas sobre as competências transversais, como pré-requisitos do mercado de trabalho, fazem uma unanimidade social eficaz que configura um fenómeno de massificação. Julgamos que as representações sociais do mercado de trabalho refletem e influenciam profundamente as representações pessoais sobre as competências para a empregabilidade. Em nome (da retórica) da empregabilidade, as competências transversais são apontadas, na revisão de literatura, como as competências mais valorizadas pelo mercado de trabalho *versus* cultura organizacional (e.g., Aubrun & Orofiamma, 1990; Casanova, 1991; Jardim, 2007; Nyhan, 1991;1994; Rey, 2002).

---

<sup>58</sup> Item incluído na categoria Análise e resolução de problemas.

<sup>59</sup> Item incluído na categoria Mobilização para a inovação e mudança (capacidade de conceptualização).

<sup>60</sup> Item incluído na categoria Comunicação (escuta ativa).

<sup>61</sup> Item incluído na categoria Adaptação e flexibilidade (competências pessoais).

Estes resultados<sup>62</sup> merecem que questionemos se a sociedade, da aprendizagem, do conhecimento e do trabalho, usa um mecanismo efetivo - oriundo da esfera do hiperconsumo - donde, intensifica, a produção de massificação, desindividuação (*i.e.*, desvalorização de uma singularidade única, de ser único, com suas histórias e suas vivências), normalização, controle e conformidade dos modos de pensamento dos indivíduos. Os discursos dominantes sobre as competências transversais como pré-requisitos do mercado de trabalho (ou se preferirmos, do sistema económico capitalista) interferem e condicionam as percepções dos sujeitos, podendo, aqui neste estudo, denunciar, aparentemente, a existência de uma tendência massificadora para uma forma de pensamento único.

## 5.2 Discussão dos resultados da hipótese 2

A segunda hipótese prevê encontrar diferenças nas percepções que os adultos desempregados têm sobre as competências transversais mais valorizadas pelos empregadores por comparação com a valorização atribuída por si pessoalmente, a qual não foi confirmada pelo nosso estudo.

Tal como mostram as tabelas apresentadas no subcapítulo 4.1.2 “*Resultados da hipótese 2*” do nosso estudo, as primeiras competências mais escolhidas revelam 80% de convergência; as segundas mais escolhidas revelam 40% de convergência; as terceiras e as quartas mais escolhidas, ambas, revelam 60% de convergência; e a quinta ordenação das competências mais escolhidas revelam 80% de convergência.

Aliada a esta convergência na hierarquização da importância das competências transversais pelos adultos desempregados, que reflete uma dialética entre o indivíduo e o mercado de trabalho..., porventura recria [e enforma] “de [uma] forma ‘selvagem’, plural e ambígua” (Gonçalves, 2000) os pontos de vista dos adultos desempregados sobre este conjunto de competências transversais. Parece que estas representações hegemónicas sobre as competências transversais como pré-requisitos do mercado de trabalho (Stroobants, 1998; Vieira & Coimbra, 2004), tais como “*capacidade de comunicação*”, “*autonomia*”, “*criatividade*”, “*inovação*”, “*adaptação e mudança*” e “*adaptação e flexibilidade*” (Aubrun & Orofiamma, 1990; Evers et al., 1998; Nyhan, 1991; 1994), traduzem uma unanimidade social eficaz, conforme referimos após análise e discussão dos resultados da primeira hipótese.

---

<sup>62</sup> Os resultados revelam que as variáveis macrossistémicas e situacionais não parecem funcionar como variáveis diferenciadoras nas percepções do adulto desempregado sobre a importância atribuída pelo mercado de trabalho às competências de empregabilidade.

A “adaptabilidade” e “autonomia” são expressões hegemônicas que legitimam o atual modelo produtivo flexível. Bauman (2009) justifica este discurso que legitima a desigualdade entre o capital e o trabalho: “*Se ficaram desempregados, é porque falharam (...), porque não tentaram com afinco (...)*” (cf. p.10 do presente estudo). Estes discursos adaptacionistas que engendram a (sobre)valorização das competências transversais ou genéricas como garante da empregabilidade dos que procuram emprego, paradoxalmente, permeiam junto dos indivíduos a generalização do sentimento de descartabilidade (*i.e.*, se não investirem na sua formação pessoal ou na aquisição de competências e saberes “adequados”, arriscam-se estar/ ficar fora do mundo do trabalho). Nesta linha de discussão, a não valorização da aprendizagem e da aquisição d’ um conjunto de “*soft skills*” que representam a condição de empregabilidade legítima a individualização dos fracassos (Bauman, 2001/2009), (vd. capítulo I, p.19 do presente estudo). Esta sociedade (do conhecimento), sob a sua lógica de aprendizagem contínua, vaticina espontaneamente a sua exclusão – enquanto “indivíduos [em *deficit*] por decreto” (Bauman, 2001/2009, p.17).

Partindo da análise dos resultados (cf. figura 5 da p. 76), verificamos que há uma inexpressiva divergência, em ambas as percepções dos adultos desempregados, sobre a importância atribuída às competências transversais pelo mercado de trabalho e por si próprio, pessoalmente. A cultura organizacional difundida na “modernidade tardia” ocidental aparenta estar interiorizada no sujeito – e no coletivo social - podendo, aqui, denunciar a existência de uma tendência massificadora para uma forma de pensamento único, bem como para uma desvalorização da singularidade (*i.e.*, enquanto sujeito singular e irrepetível).

A pergunta que resta, face ao que apresentamos nesta discussão, é se os adultos desempregados “rendem-se” a tudo o que é apregoado pelo mercado de trabalho, ou ainda, por outras palavras, se se assumem como uma mão de obra domesticada e dócil.

Vivemos ainda num modelo de sociedade que tem o lugar do trabalho como um dispositivo de integração psicossocial (Méda, 1999). Em termos sociais, desempregado hoje, significa estar fora do mundo do trabalho e estar dentro do mundo dos excluídos (Castel, 1998).



## **CAPÍTULO VI**

---

### **CONCLUSÃO**

## 6. Conclusão

O mercado de trabalho, outrora caracterizado pela previsibilidade tem vindo a alterar-se substancialmente, em resposta à intensa pressão da globalização e dos problemas macroestruturais.

Partindo da crença de que as competências transversais são, atualmente, caracterizadas por uma estratégia “mercantilista”, e consequentemente, representam a condição de empregabilidade, é proposto ao trabalhador do amanhã a antecipação proativa da aprendizagem contínua, o alargamento das suas competências e a capacidade de adaptar-se. Exige-se um perfil cosmopolita (Morin, 2002) como forma de ladear o fenómeno do desemprego, que se normalizou com a crise do mercado de trabalho.

Por outro lado, refletimos sobre o uso “natural” do termo competências arreigado na ideologia da flexibilidade (Bauman, 2001/2009; Gorz, 1997/2004; Sennett, 1998/2007), na cultura da acumulação de “competências”, submetida a uma lógica da “descartabilidade programada” e no clima de desvalorização social do trabalho como o conhecemos.

A revisão de literatura, realizada no âmbito deste estudo, permitiu sugerir algumas reflexões críticas que incidem em especial sobre o questionário/ «escala de competências transversais que se apresenta como uma “lista de competências” ou como um somatório adicionado de “*skills*” que não se interrelacionam. A disposição dos itens sob a avaliação dos protagonistas deste estudo é totalmente aleatória. Tais competências, inventariadas, pertencentes ao modelo original de Evers et al. (1998) são uma invenção da percepção social. Enquanto seres sociais e de relações, somos levados a categorizar as coisas de forma a simplificar a realidade, dando-lhe um sentido, que subjetivamente, construímos ao sabor das experiências pessoais e coletivas.

As competências e a desagregação destas em *novas* versões são fruto de reactualizações e de reinvenções de um contexto voltado para a realidade contingencial. Recriam-se múltiplas dimensões de “competências gerais e transferíveis – de forma ‘selvagem’, plural e ambígua” (Gonçalves, 2000) como algo que se deve “ter” para evitar a obsolescência e resolver o desemprego.

Por último, discutidas as duas hipóteses de estudo, importa referir que os resultados mostram que, para a esmagadora maioria das variáveis dependentes (*i.e.*, dos itens/ competências da escala) não existem diferenças significativas: neste estudo refutamos a hipótese 1. No que concerne à segunda hipótese, observámos uma convergência acentuadamente expressiva, em ambas as percepções dos adultos desempregados nas competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho e por si próprios, pessoalmente: refutamos a hipótese 2.

Mediante estes resultados, parece-nos lícito afirmar que estes discursos hegemónicos sobre as competências transversais, como pré-requisitos do mercado de trabalho, fazem uma normalização social eficaz. Dito de outro modo, a retórica das competências transversais e de empregabilidade tem-se mostrado um dispositivo efetivo de controle social e aparenta estar interiorizada nos que procuram emprego, podendo, aqui, denunciar a existência de uma tendência massificadora para uma forma de pensamento único. Neste sentido, o progressivo deslocamento concetual da qualificação à competência é reforçado decisivamente por estas retóricas instaladas sobre as competências transversais como condição para a manutenção das condições de uma empregabilidade do indivíduo e como forma de ladear o acentuado fenómeno do desemprego, que se normalizou, naturalizou e individualizou com a crise do mercado de trabalho.

### **6.1 Principais limitações e sugestões**

A questão das competências transversais desafiou-me ao longo deste percurso de estudo e de investigação. O objetivo que guiou este estudo foi o não conhecimento pessoal sobre temas existentes no domínio das representações pessoais, em adultos desempregados, especialmente sobre a construção social das competências. Assim sendo, sabendo-se que o contributo fundamental desta investigação centrou-se na desocultação de retóricas ideológicas instaladas no domínio dos modelos de produção flexível, e com ela, para uma postura crítica e aprofundada, dar-se-á conta de algumas limitações deste trabalho e sugestões para futuras investigações.

Em benefício da utilização e adaptação da versão portuguesa da escala competências transversais (para a empregabilidade), destacamos os bons resultados da consistência do constructo no âmbito do nosso estudo, contudo, registou-se a incapacidade de discriminar concetualmente os fatores relacionados com as diferentes categorias de competências selecionadas e organizadas no questionário aplicado. Acreditamos que futuros estudos possam contribuir para se compreender melhor a organização interna desta escala, em diferentes subescalas, ou mesmo a sua adaptação para replicações futuras. Além das várias limitações observadas na AFE da escala aplicada, o próprio autor do instrumento original não refere em estudos publicados a efetivação de análises fatoriais exploratórias e até, confirmatórias, que ajudariam a assegurar os resultados. Apenas obtivemos os resultados da validade do constructo (*vd.* capítulo III, p.62 do presente estudo), conforme referido, através do coeficiente de precisão *Alpha de Cronbach*.

A este conjunto de limitações, acrescentamos o não ter sido utilizado uma combinação de metodologia quantitativa e qualitativa, com questões abertas, para a

obtenção de dados adicionais ou de potenciais significados dos próprios sujeitos subjacentes aos itens/ questões – competências transversais (genéricas) – em estudo. Por outro lado, analisando os trinta e seis itens redigidos pela positiva, esta é uma outra limitação metodológica que poderá ter levado os participantes a posicionarem-se na escala de resposta segundo os efeitos de desejabilidade social, respondendo com aquilo que consideram socialmente aceite neste contexto, que se apresenta cada vez mais flexível, incerto e volátil.

Sublinho ainda que não identificamos resultados de estudos comparáveis, limitando igualmente uma discussão eventualmente mais consistente sobre os resultados obtidos.

Outra limitação prende-se com o recurso de uma amostra intencional e com as características macrossistémicas e situacionais da amostra (com ligação aos Gabinetes de Inserção Profissional - IEFP), podendo ser limitadoras na configuração do “perfil do adulto desempregado” no nosso país, devido à interação destes dois aspetos. A amostra descrita tem mais participantes do género feminino, o que poderá condicionar a discussão dos resultados aqui apresentados. Estas limitações constatadas revelam-se uma oportunidade para investigações futuras.

## **6.2 Implicações teóricas das conclusões deste estudo**

Há um tom uníssono e uniforme entre uma hegemonia de discursos e a perceção vigente dos adultos desempregados sobre a importância atribuída pelo mercado de trabalho às competências transversais. Infelizmente, o que percebemos é que este discurso de culpabilizar o próprio sujeito pela sua situação de desemprego, tornou-se tão hegemónico que todos nós estamos vinculados à chamada pedagogia do «aprender a aprender» ao longo de toda a vida, no coração da sociedade do conhecimento. Como forma de lograr um lugar no mercado de trabalho, as competências (transversais) encontram-se erguidas à condição de panaceia frente à desvalorização das qualificações, ampliando desta forma a sua eficácia ideológica.

De facto, o desenvolvimento destas *novas* competências e aprendizagens deve acontecer ao longo da existência e dos contextos de vida, articulando as suas aprendizagens passadas com as aprendizagens adquiridas no presente e para as exigências do futuro. Torna-se importante, no momento em que os adultos desempregados procuram “ansiosamente” a sua integração num mercado de trabalho escasso, com contornos incertos e imprevisíveis, fomentar processos de “construção de quadros de leitura multidimensionais” (Coimbra, 1997/1998) das realidades sociais e profissionais. As competências não são uma

concepção substancialista. Elas apresentam-se como um pressuposto teórico implícito, quando produzidas e inventariadas socialmente. Assim, importará que estes espaços, os GIP, sensibilizem para uma postura de questionamento em relação ao acatamento, por parte de quem procura emprego, da lógica acumulativa das “*soft skills*” / formações. Esta é, sem dúvida, uma abordagem empobrecedora na perspectiva do desenvolvimento holístico do sujeito como coautor da sua vida.

Um outro contributo teórico diz respeito à aplicação do modelo “*Bases of Competence – skills for lifelong learning and employability*”, (estabilizado em trinta e seis itens em conformidade com a sistematização metodológica do instrumento de recolha), junto dos participantes inscritos no GIP, que em nosso entender, foi uma forma de potenciar uma reflexão dos próprios adultos desempregados entre as experiências vivenciadas em anteriores contextos de trabalho e a experiência de procura de emprego, em relação a estas competências associadas ao perfil do trabalhador do século XXI.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In: J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris: Presses Universitaires de France.
- Adorno, T. (1986). Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In Cohn, Gabriel (Org.) *Theodor W. Adorno: coleção grandes cientistas sociais*, 54, (pp. 62-75). São Paulo: Editor Ática.
- Almeida, L.S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios edições.
- Arendt, H. (1958/2007). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária
- Aubrun, S., & Orofiamma, R. (1990). *Les compétences de troisième dimension, ouverture Professionnelle?* (pp. 195-202). Paris: CFF-CNAM.
- Azevedo, J. (2006). *Imprevisíveis itinerários de transição: a expressão de uma outra sociedade*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2001/2009). *A Sociedade Individualizada. Vidas Contadas e Histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2010). *Vida a crédito: conversas com Citlali Roviroso-Madrado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Beck, U. (1992). *The risk society: towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Beck, U. (1994/2000). A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In B. Ulrich, A. Giddens & S. Lash (Orgs.), *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. (pp.01-51). Oeiras: Celta Editora.
- Beck, U., Giddens, A., & L., Scott (1994/2000). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Oeiras: Celta Editora.

- Beck, U. (2000). The risk regime: how the work society is becoming risk society. In *The brave new world of work*. (pp. 67-91). Cambridge. Uk: Polity Press.
- Bem, S. (1974). The measurement os psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, p.155-162.
- Berger, L. P., & Luckmann (1999). *A construção social da realidade: um livro sobre a sociologia do conhecimento*. Lisboa: Editora Dinalivro.
- Billiard, I. (1993). *Le travail: un concept inachevé*. Éducation permanente, Vol.116, nº 3, 19-32.
- Boltanski, I., & Chiapello, E. (2009). *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, pp.5-16.
- Canário, Rui (2001). *A Aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política*. Lisboa: FPCE (texto policopiado).
- Cannac, Y. (1985). *La bataille de la compétence: l'éducation professionnelle permanente au coeur des strágies de l'entreprise*. Paris: Editions Hommes et Techniques.
- Casanova, D. (1991). La reconnaissance des compétences génériques. In G. Pineau, B. Liétard & M. Chaput. (Coords.), *Reconnaître les acquis: démarches d'exploration personnalisée* (pp.69-72). Paris: L'Harmattan.
- Casanova, M. L., & Coimbra, J. L. (2011). *Dimensões histórico-sociais da incerteza psicológica e o desenvolvimento vocacional/profissional: contributos metodológicos e um instrumento original*. Libro de Actas do XI Congreso internacional galego-portugués de psicopedagogia. Coruña: Universidade da Coruña. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/60981>
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*, Vol. 1: *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castillo, J. J. (1998). Em busca do trabalho perdido (e de uma sociologia capaz de o encontrar). In I. Kovács & J. Castillo (Org.), *Novos modelos de produção: trabalho e pessoas*. Oeiras: Celta Editora.
- Clémence, A. (2001). Social positions and social representations. In K. Deaux, & G. Philogéne (Eds.), *Representations of the social* (pp.83-95). Oxford: Blackwell.

Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Codol, J.P. (1984). On the system of representations in an artificial social situation. In M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coimbra, J. L. (1997/1998). O meu “grande” projeto de vida ou os meus “pequenos” projetos: linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, pp. 21-27.

Coimbra, J. L. (2000). Formação: construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho. *Actas do II Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho*, pp. 47-56.

Coimbra, J. L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Direcção-Geral do Emprego e Formação.

Coimbra, J. L., & Gonçalves, C. (2007). Significados e centralidade do trabalho nas sociedades ocidentais contemporâneas: uma abordagem psicológica e histórico-social. *Psychologica*, 44, pp. 401-426.

Comissão Europeia (2007). *As competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Dejours, C. (1993). *Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas.

Derrida, J. (2005). *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras.

Doise, W. (1985). Les représentations sociales: définition d’ un concept. *Conexions*, 45, pp. 243-253.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet, J. F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive: cognition, représentation, communication* (pp. 111-174). Paris: Dunod.

Doise, W. (1992). L’ ancrage dans les études sur les representations sociales. *Bulletin de psychologie*, 45, pp.189-195.

Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Drucker, Peter F. (2003). *Sociedade pós-capitalista*. Editor: Atual Editora.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L’ interprétation d’ une mutation*. Paris: PUF.

Dugué, E. (2004). A lógica da competência: o retorno do passado. In A. Tomasi (Org.), *Da*



- qualificação à competência: pensando o século XXI (pp. 19-32). Campinas, SP: Papirus.
- Dupas, G. (1999). *Economia global e exclusão social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Dupas, G. (2008). Pobreza, desigualdade e trabalho no capitalismo global. *Nueva sociedad*, 215, Mayo-Junho de 2008, pp.1-15. Disponível em [http://www.nuso.org/upload/articulos/3522\\_2.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3522_2.pdf)
- Elias, N. (1993). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Eurydice (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice European Unit. Disponível em <http://bookshop.europa.eu/en/key-competencies-pbEC3212295>
- Evequoz, G. (2004). *Les compétences-clés: pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*. Paris: Editions Liaisons.
- Evers, F. T., Rush, J. C., & Berdrow, I. (1998). *The Bases of Competence: skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fairclough, N. (1992/2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication
- Fleury, A., & Fleury, M. (2004). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas.
- Frigotto, G. (1999). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de Século*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Fryer, D. (1988). *Handbook of life, stress, cognition and health*. New York: John Wiley and Sons.
- Fryer, D., & Payne, R. (1986). *Being unemployed: A review of the literature on the psychological experience of unemployment*. International review of industrial and organizational psychology, 1, pp. 235-277.
- Gazier, B. (s/d). *Assurance chômage, employabilité et marches transactionnels du travail*. (pp. 01-18). Paris: Université Paris 1/ MATISSE. Disponível em <ftp://mse.univ-paris1.fr/pub/mse/cahiers1999/R99003.pdf>
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Glyptis, S. (1989). *Leisure and unemployment*. London: Milton Keynes Open University Press.

Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar – Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. São Paulo: Editora Record.

Goleman, D. (2001). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas & Debates

Gonçalves, C. (2000). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*. Actas do II Encontro Internacional de Galiza e Norte de Portugal de formação para o trabalho. (pp.69-78). Porto.

Gorz, A. (1997/2004). *Misérias do presente, riqueza do possível*. São Paulo: Annablume Editora.

Gorz, A. (1988). *Méthanmorphoses du travail: quête du sens: critique de la raison économique*. Paris: Éditions Galilée.

Gorz, A. (2005). *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume.

Gruber, H., & Brouillet, J. (1998). *Le contrat de travail est-il mort: avec la recherche de diverses formes de flexibilité?*. Collection: Personnel (ANDCP), nº 388, pp.3.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Herzlich, C. (1972). La representation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 303-325). Paris: Larousse.

Hillau, B. (1994) De l'intelligence opératoire à l'histoticté du sujet. In F. Minet, M. Parlier & S. Witte (Orgs.), *La compétence: mythe, construction ou réalité?* Chapitre III. (pp.45-67). Paris: Ed. L'Harmattan.

Hirata, H. (1996). Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. In Anais Seminário Internacional "Educação Profissional, Trabalho e Competência. Rio de Janeiro: CIET/SENAI/CNI, Novembro 1996.

Hirata, H. (1994). Da polarização das qualificações ao modelo da competência: a evolução do debate no contexto dos novos paradigmas produtivos. In C. J. Ferretti *et al.* (Orgs.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. (pp.124-138). Petrópolis, R. J.: Vozes.

Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potencial of social representations theory. *British journal of social psychology*, 45 (1), pp. 65-86.

Instituto Nacional de Estatística, IP (2014). *Estatísticas do emprego - 4ª Trimestre de 2013*. Destaque – Informação à Comunicação Social. Disponível em [http://www.ine.pt/portal/page/portal/PORTAL INE/Publicacoes](http://www.ine.pt/portal/page/portal/PORTAL%20INE/Publicacoes)

Instituto Nacional de Estatística, IP (2014). *Estatísticas do Emprego 2014*. Lisboa-Portugal. ISSN: 0872-7570

Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999) *The multivariate social scientist: introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage Publication

Jahoda, M. (1981). *Work, employment, and unemployment: values, theories, and approaches in social research*. American Psychologist, Vol. 36 (2), (pp.184-191). Doi: 10.1037/0003-066X.36.2.184

Jahoda, M. (1982). *Employment and unemployment*. Cambridge: Cambridge University Press

Jardim, J. (2007). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Piaget Editora.

Jarvis, P. (1998). Paradoxes of the learning society. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *Internacional perspectives on lifelong learning*. (pp.59-68). London: Kogan Page.

Jarvis, P. (2009). *The Routledge Internacional handbook of lifelong learning*. New York: Routledge.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. In: S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. (pp.357-378) Paris: Presses universitaires de France.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31-66). Paris: Presses Universitaires de France.

Jovchelovitch, S. (2001). Social representations, public life, and social construction In: K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social* (pp.165-182). Oxford: Blackweel.

Kovács, I., Casaca, S. F., Ferreira, J. M., & Sousa, M. T. (2006). *Flexibilidade e crise de emprego: tendências e controvérsias*. Editora: Instituto Superior de Economia e Gestão – SOCIUS. Disponível em <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/1996>

Kovács, I. (2006). *Novas Formas de Organização do Trabalho e Autonomia no Trabalho*. Sociologia, Problemas e Práticas, 52, pp.41-65.

Kovács, I. (2004). *Emprego flexível em Portugal*. Sociologias. Porto Alegre, ano 6, 12, pp.32-67.

Le Boterf, G. (1999). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions de l'Organisation.

Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas. Resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.

Liétard, B. (1996). Elles courent, ils courent les compétences sociales. *Panorama*, 6, pp.25-26.

Lima, L. (2004). Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade de aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 9, (Vol.11), Ano 8º.

Lima, L. (2005). *Cidadania e Educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?* Educação, Sociedade & Culturas, 23, pp.71-90.

Lipovetsky, G. (1983). *A Era do Vazio: Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água.

Macedo, F. & Martins, C. (2004). Desenvolver competências para o trabalho ao longo da vida. In *Aprender (par)a trabalhar - a importância do contexto de trabalho na aprendizagem e na construção de competências para a competitividade e para a coesão social*. Actas do VI Congresso Internacional de Formação Para o Trabalho Norte de Portugal/ Galiza. (pp. 257-266).

Marris, P. (1996). *The politics of uncertainty: attachment in private and public life*. London. Routledge.

Méda, D. (1999). *O trabalho. Um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século Edições.

Mikulic, I.M. (2007). *Construccion y adaptacion de pruebas psicológicas*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Ficha de Catedra nº2.

Morin, E. (1983/1999). *As grandes questões do nosso tempo*. Coleção Ciência Aberta. Lisboa: Editorial Notícias.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. Cortez Editora. Unesco. São Paulo. Brasil.

Moscovici, S. (1961,1976). La psychanalyse, son image et son public. In: I. François-André, *Revue Française de Sociologie* (pp. 328-330). Ano: 1961, Número 2-4. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescrit/article/rfsoc\\_0035-2929\\_1961\\_num\\_2\\_4\\_5992](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescrit/article/rfsoc_0035-2929_1961_num_2_4_5992)

Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (ed.), *Social cognition: perspectives on everyday understanding* (pp. 181-209). London: Academic Press.

Moscovici, S. (2001). Why a theory of social representations? In k. Deaux & G. Philogéne (Eds.), *Representations of the social* (pp. 8-35). Oxford: Blackwell.

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Coleção

Psicologia Social. Petropolis: Editora Vozes.

Nyhan, B. (1991). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: perspectivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica*. Bruxelas: EUROTECNET, Ed. Interuniversidades Europeias.

Nyhan, B. (1994). *Becoming a competent learner*. Luxembourg: EUROTECNET.

Offe, C. (1989). Trabalho como categoria sociológica fundamental? In Claus, O. (Org.), *Trabalho & Sociedade. Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho*. (pp. 13-41). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Pallant, J. F. (2002/2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Australia: Allen & Unwin.

Parada, F., & Coimbra, J. L. (1999). *Sentidos e significados do trabalho no contexto de uma realidade em transformação: o desemprego e as dificuldades de integração profissional dos jovens*. Cadernos de Consulta Psicológica, 15/16, pp. 47-57.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed.

Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artemed.

Pires, A. L. (1994). *As novas competências profissionais*. Formar, Revista dos Formadores, 10, pp.4-19. Lisboa: IEFP.

Pires, A. L. (1995). *Situações paradoxais no desenvolvimento das novas competências profissionais*. Actas do Colóquio Estado Atual da Investigação em Formação, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Lisboa.

Pires, A.,L. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese em Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

Poeschl, G. (2003). Teoría de las Representaciones Sociales. In Domínguez, J.F.M. & Casal, C. H. (Directores). *Estudios de Psicología Social*. (pp. 439-466). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Poeschl, G., Múrias C., & Ribeiro, R. (2003). *As diferenças entre os sexos: mito ou realidade?* Análise Psicológica, 21, 2, pp.213-228.

Ramos, S., Crespo, C., Gonçalves, C., & Coimbra, J.L. (s/d). *Relações Perigosas: Competências transversais e desenvolvimento vocacional*. Projeto Venezia 2.

Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. São Paulo: Artmed Editora.

Ribeiro, M., & Coimbra, J. L. (2004). O desemprego na meia idade. In *Necesidades de formación e deseño curricular por competencias: actas do V congreso internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o traballo*. (pp.213-230). Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/62431>

Ribeiro, R. (2011). *Representações da globalização, justiça e relações entre países: Um contributo para o estudo do metassistema das representações sociais*. Tese de Doutoramento não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Rifkin, J. (1995). *O Fim dos Empregos*. São Paulo: Makron Books.

Rocha, M., Azevedo, J., & Oliveira, E. D. (2008). *Adaptação do "skills questionnaire" para uma amostra universitária portuguesa*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Ropé, F., & Tanguy, L. (1997). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.

Rovai, E. (2013). *Competência e Competências: contribuição crítica ao debate*. (Org.), Esméria Rovai. São Paulo: Editora Cortez.

Santos, M. F. S. (1994). Representação social e a relação indivíduo-sociedade. *Temas em Psicologia*, 3, pp. 133-142.

Schwartz, Y. (1990). De la "qualification" a la "competence". *Société française*, 37, pp.19 - 25.

Sennett, R. (1998/2007). *A Corrosão do carácter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Editora Record.

Stroobants, M. (1997). A visibilidade das competências. In Ropé, F. & Tanguy, L. (Org.), *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus. pp. 135-166.

Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Education Permanente*, 135, 2, pp.11-20.

Tanguy, L. (1997). *Competência e integração social na empresa*. In Tanguy, L. & Ropé, F. (Orgs.), *Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. (pp.167-199). Campinas: Papirus.

Távora, A., Vaz, H., & Coimbra, J. (2012). A(s) crise(s) da educação e formação de adultos em Portugal. *Saber & Educar* 17, pp. 28-39. DOI: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol17.10>

Tomasi, A. (2004). *Da qualificação à competência: pensando o século XXI*. (Org.), António Tomasi. Campinas, SP: Papirus.

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. UNESCO/Edições Asa *for the first Portuguese Edition*.

Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2004). O papel do estágio no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. In *Aprender (par)a trabalhar - a importância do contexto de trabalho na aprendizagem e na construção de competências para a competitividade e para a coesão social*: Actas do VI Congresso Internacional de Formação Para o Trabalho Norte de Portugal/ Galiza, pp. 351-359.

Westphal, V. H. (2010). *A individualização em Ulrich Beck: análise da sociedade contemporânea*. Revista Emancipação, Ponta Grossa, 10 (2): pp.419-433 Doi: 10.5212/emancipação.v.10i2.419433.

Witorski, R. (1998). *De la fabrication des compétences*. *Education Permanente*, 135, pp.57-69.

*ANEXOS*

**Anexo - 1 -**

**Escala de competências transversais (ECT)**



Este questionário faz parte de uma investigação académica que incide no estudo das perceções sobre a relação entre a formação e o emprego. Por favor responda, individualmente, uma vez que estamos interessados no seu ponto de vista pessoal. O preenchimento do questionário é simples. Deverá seguir as indicações que lhe são dadas.

### Parte I

1) Nas folhas que se seguem irá encontrar afirmações relativas às competências-chave para a empregabilidade. Por favor, leia cada frase cuidadosamente e responda de acordo com aquilo que pensa sobre a importância de cada uma delas para o mercado de trabalho. De acordo com a escala proposta, a cotação de **1** (Discordo totalmente), significa que *a frase não corresponde de maneira alguma ao modo como pensa* e, ao invés, se respondeu **6** (Concordo totalmente) significa que *a frase corresponde perfeitamente ao modo como pensa*.

Não existem respostas certas ou erradas. Embora respeitemos o seu direito a desistir a qualquer momento, agradecemos que responda a todas as questões.

A sua opinião é decisiva para o sucesso deste estudo.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo moderadamente	Concordo moderadamente	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6
A frase não corresponde de maneira alguma ao modo como penso					A frase corresponde perfeitamente ao modo como penso

### Escala

**Penso que o mercado de trabalho considera essencial:**

	Discordo totalmente	Discordo	Discordo moderadamente	Concordo moderadamente	Concordo	Concordo totalmente
1. Trabalhar bem com colegas.	1	2	3	4	5	6
2. Comunicar eficazmente numa conversa apenas com um interlocutor.	1	2	3	4	5	6
3. Redigir documentos formais corretamente (por exemplo, relatórios).	1	2	3	4	5	6
4. Assumir riscos moderados.	1	2	3	4	5	6
5. Hierarquizar os problemas.	1	2	3	4	5	6
6. Resolver conflitos.	1	2	3	4	5	6
7. Trabalhar bem sob supervisão.	1	2	3	4	5	6
8. Sentir-me motivado(a) para trabalhar em equipa.	1	2	3	4	5	6
9. Identificar potenciais resultados negativos ao considerar fazer uma atividade de risco.	1	2	3	4	5	6
10. Apontar soluções novas para os problemas.	1	2	3	4	5	6
11. Resolver problemas em diversos contextos.	1	2	3	4	5	6
12. Avaliar os efeitos, ao longo do tempo, das decisões assumidas.	1	2	3	4	5	6

Discordo totalmente	Discordo	Discordo moderadamente	Concordo moderadamente	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6
A frase não corresponde de maneira alguma ao modo como penso					A frase corresponde perfeitamente ao modo como penso

		Escala					
		Discordo totalmente	Discordo	Discordo moderadamente	Concordo moderadamente	Concordo	Concordo totalmente
<b>Penso que o mercado de trabalho considera essencial:</b>							
13.	Adaptar-me bem a novas situações.	1	2	3	4	5	6
14.	Identificar os que serão afetados por uma decisão minha.	1	2	3	4	5	6
15.	Empatizar com os outros.	1	2	3	4	5	6
16.	Redigir documentos informais corretamente (por exemplo, apontamentos).	1	2	3	4	5	6
17.	Combina informação relevante de diversas fontes.	1	2	3	4	5	6
18.	Comunicar eficazmente em grupo.	1	2	3	4	5	6
19.	Empenhar-me na realização das atividades quando trabalho em equipa.	1	2	3	4	5	6
20.	Tomar decisões com base numa análise completa da situação.	1	2	3	4	5	6
21.	Responder adequadamente aos comentários das outras pessoas numa conversa.	1	2	3	4	5	6
22.	Realizar apresentações eficazes para grandes plateias.	1	2	3	4	5	6
23.	Reagir adequadamente a críticas construtivas.	1	2	3	4	5	6
24.	Colocar questões que contribuam para a resolução de problemas.	1	2	3	4	5	6
25.	Compreender as necessidades dos outros.	1	2	3	4	5	6
26.	Manter uma atitude positiva no desempenho das minhas atividades quando estas mudam.	1	2	3	4	5	6
27.	Aplicar informação a novos contextos.	1	2	3	4	5	6
28.	Escutar atentamente os outros.	1	2	3	4	5	6
29.	Ser capaz de trabalhar com autonomia.	1	2	3	4	5	6
30.	Aprender através da experiência quotidiana.	1	2	3	4	5	6
31.	Sugerir ideias no trabalho com o objetivo de aumentar ganhos de produtividade.	1	2	3	4	5	6
32.	Manter atualizado(a) sobre os desenvolvimentos da minha área de formação e/ou de trabalho.	1	2	3	4	5	6
33.	Identificar fontes de conflito entre as outras pessoas.	1	2	3	4	5	6
34.	Trabalhar bem sob stresse.	1	2	3	4	5	6
35.	Identificar e prosseguir caminhos alternativos para concretizar os meus objetivos.	1	2	3	4	5	6
36.	Conseguir perspetivar futuro para a minha atividade profissional.	1	2	3	4	5	6

2) Do conjunto de 36 itens ou frases listadas anteriormente, **escolha apenas cinco** que, do seu ponto de vista, são as mais valorizadas pelos empregadores (ou pelo mercado de trabalho).

Para esse efeito, escreva o algarismo do item correspondente à frente de cada resposta e ordene as suas respostas segundo a importância que lhe atribui, conferindo o valor 1 = muito importante e assim sucessivamente, até o valor 5.

Resposta A: \_\_\_\_\_ [ordem de importância: \_\_\_\_\_]

Resposta B: \_\_\_\_\_ [ordem de importância: \_\_\_\_\_]

Resposta C: \_\_\_\_\_ [ordem de importância: \_\_\_\_\_]

Resposta D: \_\_\_\_\_ [ordem de importância: \_\_\_\_\_]

Resposta E: \_\_\_\_\_ [ordem de importância: \_\_\_\_\_]

3) Do conjunto de 36 itens ou frases listadas anteriormente, **escolha apenas cinco** que, do seu ponto de vista, são as mais importantes para si pessoalmente.

Para esse efeito, escreva o algarismo do item correspondente à frente de cada resposta e ordene as suas respostas segundo a importância que lhe atribui, conferindo o valor 1 = muito importante e assim sucessivamente, até o valor 5.

Resposta A: \_\_\_\_\_ [ordem de importância: \_\_\_\_\_]

Resposta B: \_\_\_\_\_ [ordem de importância: \_\_\_\_\_]

Resposta C: \_\_\_\_\_ [ordem de importância: \_\_\_\_\_]

Resposta D: \_\_\_\_\_ [ordem de importância: \_\_\_\_\_]

Resposta E: \_\_\_\_\_ [ordem de importância: \_\_\_\_\_]

As informações contidas neste questionário são completamente anónimas e confidenciais, e a sua utilização é exclusivamente para fins de investigação. Obrigada por responder a todas as questões.

**Anexo - 2 -**  
**Questionário macrossistêmico e situacional**

## Parte II

Para fins estatísticos pedimos-lhe ainda, que responda às seguintes questões:

- 1) Género:
  - ☐ Feminino
  - ☐ Masculino
  
- 2) Idade:
  
- 3) Estado Civil:
  - ☐ Solteiro(a)
  - ☐ Casado(a) / União de facto
  - ☐ Divorciado(a)
  - ☐ Viúvo(a)
  
- 4) Resido no concelho:
  
- 5) Resido num meio:
  - ☐ Rural
  - ☐ Semiurbano
  - ☐ Urbano
  
- 6) **Grau de escolaridade** concluído:
  - ☐ 4º Ano (4ª classe)
  - ☐ 6º Ano (antigo ciclo preparatório)
  - ☐ 9º Ano ou equivalente (antigo 5º ano liceal/ técnico)
  - ☐ Ensino Secundário ou equivalente (antigo 7º ano)
  - ☐ Superior Politécnico (bacharelato/ licenciatura/ mestrado)
  - ☐ Ensino Superior Universitário (licenciatura/ mestrado/ doutoramento)
  - ☐ Outro. Especifique: \_\_\_\_\_
  
- 7) **Situação atual face ao desemprego:**
  - ☐ Desempregado(a) voluntariamente
  - ☐ Desempregado(a) involuntariamente, com subsídio de desemprego
  - ☐ Desempregado(a) involuntariamente, sem subsídio de desemprego
  - ☐ À procura do 1º Emprego (nunca estive vinculado a uma empresa)
  - ☐ Desempregado(a), tendo desistido de procurar ativamente emprego
  
- 8) Há quanto **tempo** que se encontra desempregado/a:
  - ☐ Há menos de 6 meses
  - ☐ Entre 6 a 12 meses
  - ☐ Entre 12 a 24 meses
  - ☐ Há mais 24 meses

9) Alguma vez esteve desempregado(a)?

☐ Não.

☐ Sim. Se “sim”, quantas vezes esteve desempregado(a)?

10) Última **profissão/ atividade profissional** exercida:

11) Quantos **anos de experiência** profissional?

12) **Tipo de contrato** no seu anterior emprego:

☐ Contrato sem termo (efetivo)

☐ Contrato a termo certo (a prazo)

☐ Prestação de serviços (trabalhador independente/ liberal)

☐ Recibos verdes cumprindo horário numa empresa

☐ Sem contrato

☐ Trabalhava por conta própria

☐ A tempo parcial voluntariamente

☐ A tempo parcial involuntariamente

☐ Outra situação. Especifique: \_\_\_\_\_.

13) **Quantos livros existem** na sua casa, excluindo os livros escolares, revistas e jornais. Escolha apenas uma das seguintes opções:

☐ Nenhum

☐ Entre 1 a 10 (alguns livros numa prateleira)

☐ Entre 11 a 50 livros (uma ou mais prateleiras)

☐ Entre 51 a 100 livros (uma estante)

☐ Entre 101 a 200 livros (duas estantes)

☐ Mais de 200 livros (várias estantes cheias de livros)

14) Neste momento, encontra-se a ler algum livro?

☐ Não.

☐ Sim. Se respondeu “sim”, qual? \_\_\_\_\_.

A sua participação foi uma mais valia para este estudo/ investigação.  
Muito obrigada.

### **Anexo 3**

#### **Categorias e itens organizados na Escala**

Categorias	
Itens	
<b>Análise e Resolução de Problemas</b>	
<b>Análise e Resolução de Problemas (3 itens)</b>	05*. <del>Hierarquizar os problemas.</del> 11. Resolver problemas em diversos contextos. 24. Colocar questões que contribuam para a resolução de problemas.
<b>Tomada de decisão (3 itens)</b>	12. Avaliar os efeitos, a longo prazo, das decisões assumidas. 14. Identificar os que serão afetados por uma decisão minha. 20. Tomar decisões com base numa análise completa da situação.
<b>Comunicação</b>	
<b>Expressão Oral (3 itens)</b>	02.* <del>Comunicar eficazmente numa conversa apenas com um interlocutor.</del> 18. Comunicar eficazmente em grupo. 22. Realizar apresentações eficazes para grandes plateias.
<b>Expressão Escrita (2 itens)</b>	03.* <del>Redigir documentos formais corretamente (por exemplo, relatórios).</del> 16.* <del>Redigir documentos informais corretamente (por exemplo, apontamentos).</del>
<b>Escuta Ativa (2 itens)</b>	21. Responder adequadamente aos comentários das outras pessoas, numa conversa. 28. Escutar atentamente os outros.
<b>Relacionamento interpessoal (4 itens)</b>	01.* <del>Trabalhar bem com colegas.</del> 07.* <del>Trabalhar bem sob supervisão.</del> 15.* <del>Empatizar com os outros.</del> 25. Compreender as necessidades dos outros.
<b>Gestão de Conflitos</b>	
<b>Gestão de conflitos (2 itens)</b>	06. Resolver conflitos. 33. Identificar fontes de conflito entre as outras pessoas.
<b>Mobilização para a Inovação e Mudança</b>	
<b>Assunção de riscos (3 itens)</b>	04.* <del>Assumir riscos moderados.</del> 09.* <del>Identificar potenciais resultados negativos ao considerar uma atividade de risco</del> 35.* <del>Identificar e prosseguir caminhos alternativos para concretizar os meus objetivos.</del>
<b>Criatividade, inovação e mudança (3 itens)</b>	10. Apontar soluções novas para os problemas. 13. Adaptar-me bem a novas situações. 31. Sugerir ideias no trabalho com o objetivo de aumentar ganhos de produtividade
<b>Perspetivação futura (1 item)</b>	36.* <del>Conseguir perspetivar futuro para a minha atividade profissional.</del>
<b>Conceptualização (2 itens)</b>	17. Combinar informação relevante de diversas fontes. 27. Aplicar informação a novos contextos.
<b>Competências de Aprendizagem</b>	
<b>Aprendizagem ao longo da vida (2 itens)</b>	30. Aprender através da experiência quotidiana. 32.* <del>Manter-me atualizado(a) sobre os desenvolvimentos da minha área de formação e/ou de trabalho.</del>
<b>Competências Pessoais</b>	
<b>Adaptação e flexibilidade (4 itens)</b>	23. Reagir adequadamente a críticas construtivas.



- 
26. Manter uma atitude positiva no desempenho das minhas atividades quando estas mudam.  
29. Ser capaz de trabalhar com autonomia.  
34. \* ~~Trabalhar bem sob stresse.~~
- 

Fonte: Evers, Rush e Berdrow (1998, pp.240-251)

Nota. \*Itens excluídos do modelo unifatorial

---

<b>Trabalho em equipa</b>	
---------------------------	--

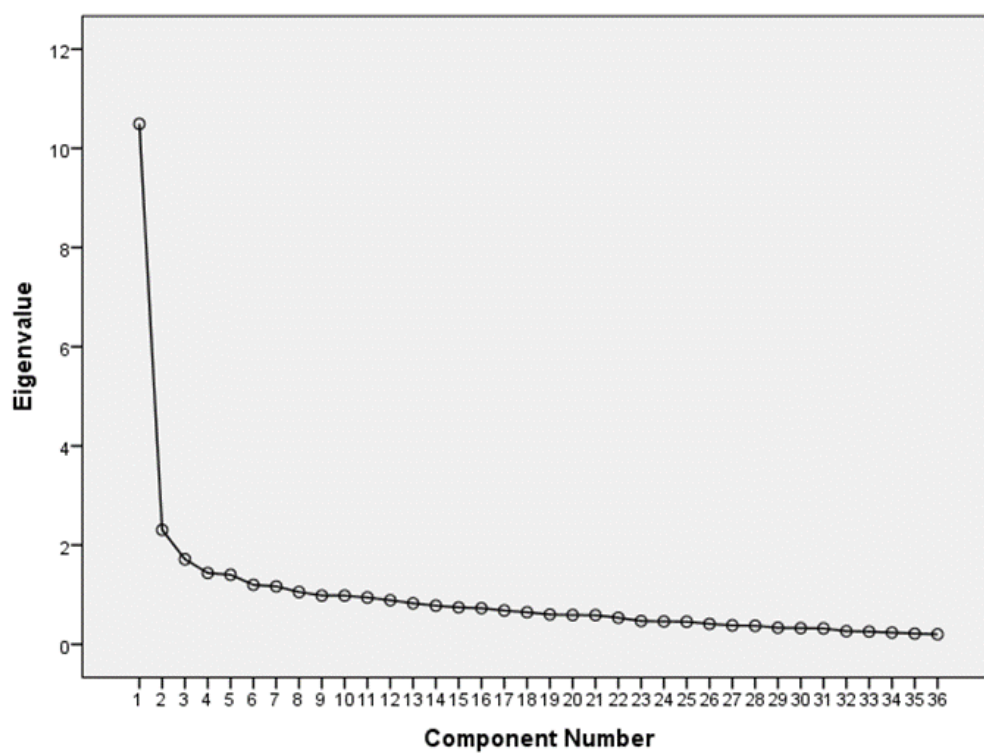
---

<b>Trabalho em equipa (2 itens)</b>	
---	--

- |  |  |
|--|--|
|  | 08. Sentir-me motivado(a) para trabalhar em equipa.<br>19. Empenhar-me na realização das atividades quando trabalho em equipa. |
|--|--|
- 

Fonte: Rocha et al., 2008

**Anexo - 4 -**  
***Scree Plot* com os fatores identificados da Escala (Figura 2)**



**Figura 2.** “Scree plot” com os fatores identificados da ECT.

**Anexo - 5 -**  
**Análise dos Componentes Principais (Tabela 6)**

**Tabela 6***Análise dos componentes principais (Solução final)*

	Componente 1
(24) Colocar questões que contribuam para a resolução de problemas.	,709
(20) Tomar decisões com base numa análise completa da situação.	,688
(10) Apontar soluções novas para os problemas.	,684
(19) Empenhar-me na realização das atividades quando trabalho em equipa.	,678
(18) Comunicar eficazmente em grupo.	,677
(23) Reagir adequadamente a críticas construtivas.	,677
(11) Resolver problemas em diversos contextos.	,667
(12) Avaliar os efeitos, ao longo do tempo, das decisões assumidas.	,648
(21) Responder adequadamente aos comentários das outras pessoas numa conversa.	,617
(17) Combinar informação relevante de diversas fontes.	,614
(27) Aplicar informação a novos contextos.	,611
(26) Manter uma atitude positiva no desempenho das minhas atividades quando estas mudam.	,610
(28) Escutar atentamente os outros.	,608
(29) Ser capaz de trabalhar com autonomia.	,601
(6) Resolver conflitos.	,599
(8) Sentir-me motivado(a) para trabalhar em equipa.	,591
(22) Realizar apresentações eficazes para grandes plateias.	,571
(25) Compreender as necessidades dos outros.	,569
(31) Sugerir ideias no trabalho com o objetivo de aumentar ganhos de produtividade.	,567
(30) Aprender através da experiência quotidiana.	,565
(13) Adaptar-me bem a novas situações.	,547
(33) Identificar fontes de conflito entre as outras pessoas.	,545
(14) Identificar os que serão afetados por uma decisão minha.	,534

*Nota.* Os treze itens com valores de saturação inferiores a 0.50 são: item 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 15, 16, 32, 34, 35 e 36.

**Anexo - 6 -**

***Alpha de Cronbach* dos itens da Escala (Tabela 7)**

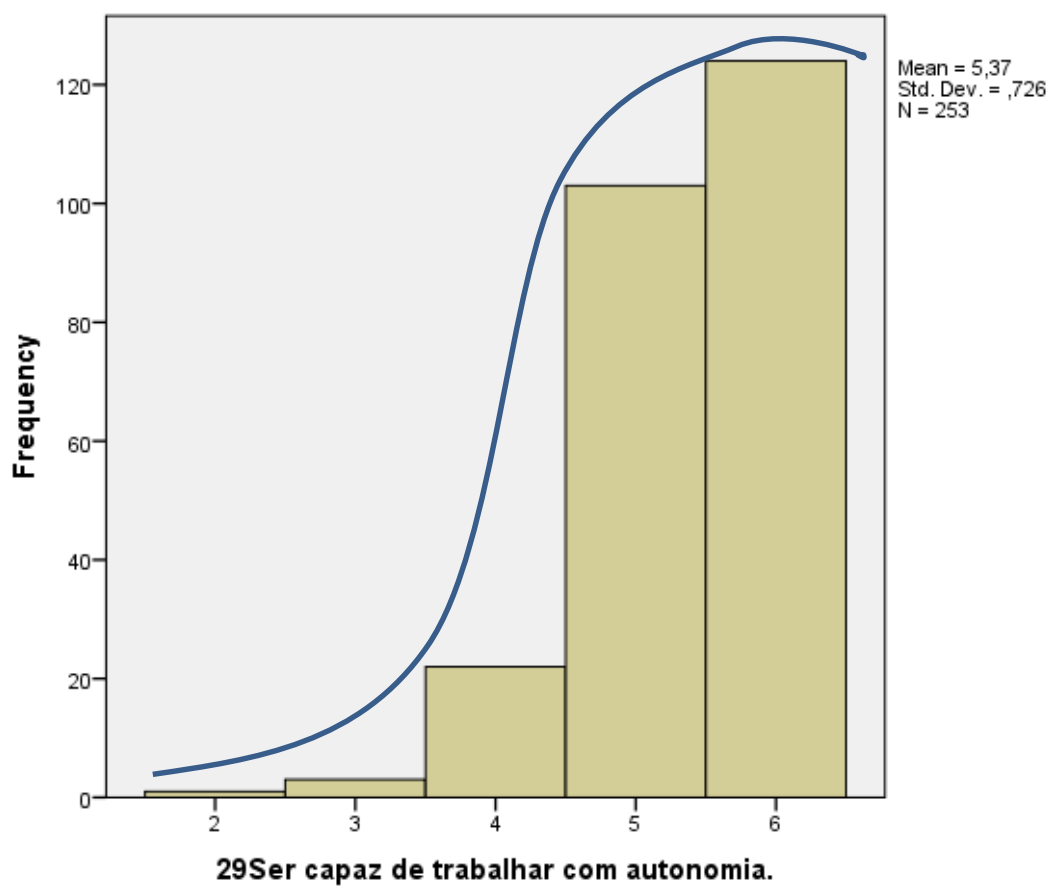
**Tabela 7***Alpha de Cronbach dos itens da Escala (ECT)*

(Itens)	Exemplos	Nº itens	% da Variância Explicada	<i>Alpha de Cronbach</i>
(06)				
(08)				
(10)				
(11)				
(12)				
(13)				
(14)				
(17)				
(18)	“Adaptar-me bem a novas situações” (item 13)			
(19)				
(20)	“Escutar atentamente os outros” (item 28)	23	38,26	.92
(21)				
(22)	“Ser capaz de trabalhar com autonomia” (item 29)			
(23)				
(24)				
(25)				
(26)				
(27)				
(28)				
(29)				
(30)				
(31)				
(33)				

## **Anexo - 7 -**

**Histograma da média mais elevada da escala de resposta (Figura 6)**

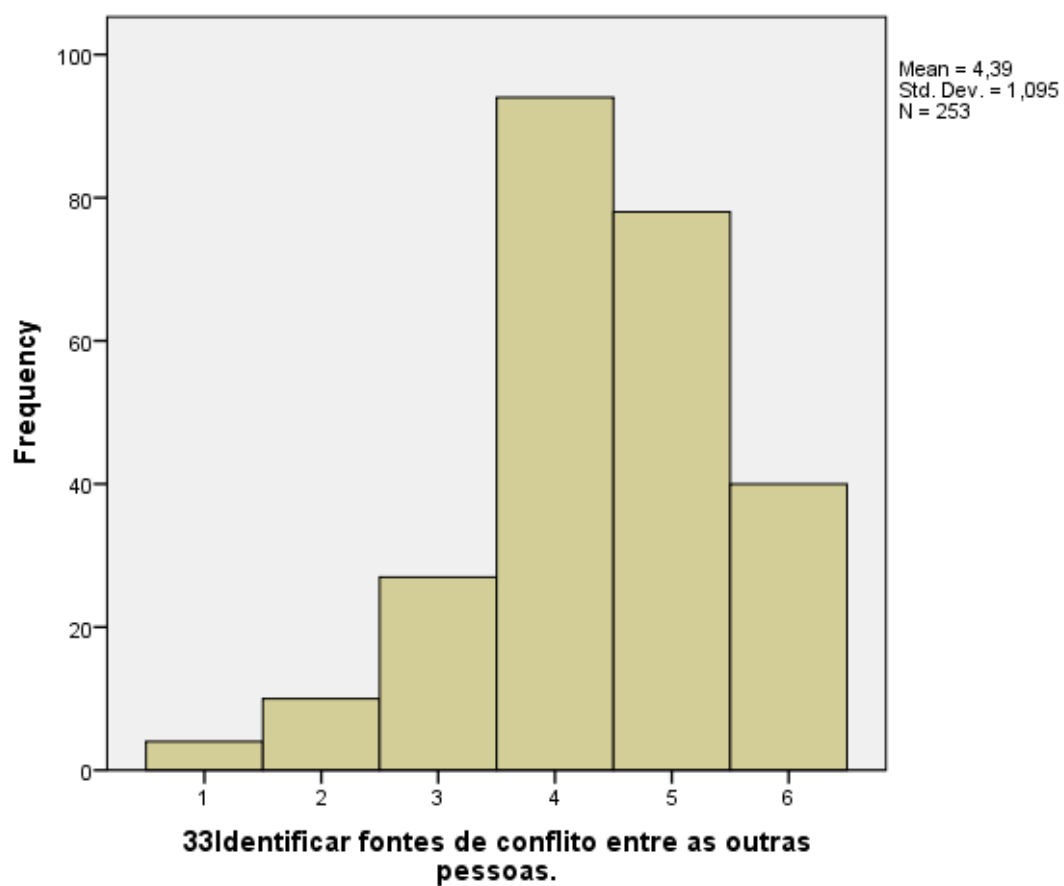




**Figura 6.** Histograma ilustrativo da média mais elevada da escala de resposta.

## **Anexo - 8 -**

**Histograma da média mais baixa da escala de resposta (Figura 7)**



**Figura 7.** Histograma ilustrativo da média mais baixa da escala de resposta.